

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Un dispositif d'accompagnement individuel pour soutenir les directions d'établissement
dans le développement d'un agir compétent en adoptant une posture réflexive.

par

Lyne Gravel

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Doctorat professionnel en éducation

Août 2020

© Lyne Gravel, 2020

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	p. 7
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE DU DOCTORAT.....	p. 11
1. LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....	p. 11
2. LES PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES ET LES OBJECTIFS DES PROJETS.....	p. 18
2.1 La problématique et les objectifs du projet 1.....	p. 18
2.2 La problématique et les objectifs du projet 2.....	p. 21
2.3 La complémentarité des deux projets.....	p. 28
3. L'OPÉRATIONNALISATION DES PROJETS.....	p. 29
3.1 La méthodologie utilisées dans les deux projets.....	p. 29
3.2 Les leviers et les contraintes.....	p. 30
3.3 Les limites des deux projets.....	p. 31
DEUXIÈME CHAPITRE. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	p. 34
1. LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	p. 35
1.1 La validité sociale et épistémique.....	p. 35
1.2 La pertinence pratique et éthique.....	p. 42
2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT.....	p. 45
3. MES SAVOIRS PROFESSIONNELS À TITRE D'ACCOMPAGNATRICE.....	p. 55
4. LES CONDITIONS OPTIMALES D'ÉMERGENCE.....	p. 65

TROISIÈME CHAPITRE. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	p. 70
QUATRIÈME CHAPITRE. UN REGARD RÉFLEXIF À TITRE DE DOCTORANTE.....	p. 82
1. AU REGARD DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	p. 82
2. AU REGARD DE MON AGIR ET DE MA POSTURE ÉTHIQUE.....	p. 85
3. AU REGARD DE MA TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE.....	p. 89
CONCLUSION.....	p.93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	p. 97
ANNEXE A. JOURNAL DE BORD.....	p.104
ANNEXE B. GRILLE D'APPRÉCIATION.....	p. 105
ANNEXE C. GRILLE D'APPRÉCIATION.....	p. 106
ANNEXE D. COMMUNICATION PROFESSIONNELLE.....	p. 107
ANNEXE E. FORMULAIRE D'AUTORISATION DE DIFFUSION.....	p. 123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I.	Un savoir professionnel développé par les DÉ	p. 47
Tableau II.	Un savoir professionnel développé par les DÉ	p. 52
Tableau III.	Mes savoirs professionnels	p. 58
Tableau IV.	Mes savoirs professionnels	p. 63
Tableau V.	Les conditions optimales favorisant l'émergence des savoirs professionnels.....	p. 69
Tableau VI.	La déclinaison des familles de situation et des savoirs professionnels...	p. 73

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La déclinaison de la famille de situation et des savoirs professionnels..... p. 47

Figure 2. Le transfert des savoirs professionnels..... p. 75

LISTES DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAP	Communauté d'apprentissage professionnel
CAR	Collaborer Apprendre Réussir
CoP	Communauté de pratique
CSE	Conseil supérieur en éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec
DÉ	Direction d'établissement
DG	Direction générale
FALC	Fondation André et Lucie Chagnon
GOCAP	Grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP
LIP	Loi de l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite

INTRODUCTION

Le parcours du doctorat professionnel est un cheminement personnel et professionnel à la fois enrichissant, exigeant et rigoureux. À travers ce parcours, j'ai acquis des cadres conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche en éducation que j'ai pu mobiliser lors de la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de deux projets d'intervention en contexte professionnel.

Le premier projet d'intervention (projet1) pose un regard diagnostique sur un dispositif d'accompagnement collectif dans lequel le récit de pratique est expérimenté. Les résultats démontrent que le récit de pratique s'avère un outil pertinent pour les directions d'établissement lorsqu'elles bénéficient d'un accompagnement individuel. Par conséquent, le projet 1 a servi de base pour développer le deuxième projet d'intervention (projet 2) dans lequel j'ai repris le récit de pratique avec des directions d'établissement volontaires en les accompagnant individuellement.

Par la réalisation du projet 2, j'ai contribué à la production de savoirs professionnels au sein d'une communauté éducative que sont, dans le cadre de cet essai, les directions d'établissement ainsi que l'accompagnatrice que je suis devenue. En effet, dans la conduite des deux projets qui a mené à l'émergence des savoirs professionnels, j'ai développé un sens éthique et j'ai porté un regard critique sur les développements relatifs à ma pratique en tant qu'accompagnatrice. En ce sens, j'ai formalisé ma posture d'accompagnatrice et j'ai appris à

orienter cette posture vers les besoins des directions d'établissement accompagnées, et ce, dans une perspective de bienveillance.

Par ailleurs, à travers cette aventure personnelle et intellectuelle qu'est le parcours du doctorat professionnel, j'ai acquis un nouvel agir compétent qui a mené à une réelle transformation identitaire professionnelle. En effet, je suis passée de gestionnaire dans un établissement scolaire à gestionnaire-accompagnatrice au sein de la commission scolaire et, finalement, je suis devenue accompagnatrice dans des contextes différents.

Cet essai est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre présente d'abord la problématique générale du doctorat professionnel en éducation. Ensuite, les problématiques spécifiques, les objectifs ainsi que l'opérationnalisation de deux projets réalisés dans le cadre de ce parcours sont explicités. De plus, les limites et les contraintes rencontrées au cours des projets sont présentées, mais aussi les leviers qui ont favorisé leur mise en place. Finalement, les liens existants entre les projets et la problématique générale du doctorat sont établis tout en faisant ressortir la complémentarité entre les deux projets.

Le deuxième chapitre porte sur l'émergence des savoirs professionnels, développés chez les acteurs impliqués, tout en explicitant les actions clés et les résultats obtenus menant à des familles de situations. Les conditions optimales qui ont favorisé l'émergence des savoirs professionnels sont également présentées. Par ailleurs, j'argumente la validité sociale et épistémique ainsi que la pertinence pratique et éthique des savoirs professionnels en m'appuyant

sur l'expérience vécue dans le cadre de la démarche doctorale et sur des cadres théoriques pertinents.

Le troisième chapitre traite spécifiquement la question de la transférabilité des savoirs professionnels qui ont émergés au sein de la communauté éducative. C'est à partir des familles de situations que je peux démontrer en quoi les savoirs professionnels soutiennent la professionnalisation des membres de la communauté en éducation, soit les directions d'établissement et l'accompagnatrice que je suis devenue.

Finalement, le dernier chapitre pose un regard réflexif sur mon développement professionnel en explicitant le développement de mes propres savoirs professionnels, à titre de doctorante, et ce, au regard du contexte professionnel, de mon agir, de ma posture éthique et de ma transformation professionnelle identitaire.

En espérant que la lecture de cet essai puisse être une source d'inspiration et de motivation pour les membres de la communauté éducative, particulièrement les directions d'établissement, afin de briser le sentiment d'isolement et de surcharge vécu au niveau de cette fonction qui devient de plus en plus complexe. En effet, la responsabilité éducative déléguée à la direction d'établissement a un impact réel sur sa façon de gérer les activités éducatives, pédagogiques et administratives de l'établissement. Conséquemment, dans le but de parfaire son agir compétent pour ainsi répondre aux enjeux liés à la réussite éducative des élèves, la direction d'établissement

est appelée à s'inscrire dans une démarche de développement continu tout en adoptant une posture réflexive au regard de sa pratique et de celle de son équipe.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE DU DOCTORAT

1. LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Cette première partie présente la problématique générale dans laquelle s'inscrit le doctorat professionnel. C'est en faisant une revue des différentes modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique (LIP), au fil des années, que nous pouvons prendre conscience des retombées importantes sur le parcours professionnel des directions d'établissement. Plus spécifiquement, la responsabilité éducative qui est aujourd'hui déléguée à la direction d'établissement a un impact réel sur sa façon de gérer les activités éducatives et pédagogiques de son établissement.

Effectivement, depuis vingt ans, le monde de l'éducation a connu différentes modifications, et ce, le plus souvent à la Loi sur l'instruction publique (LIP). D'abord en 1998, le projet de loi 180, préconisait une plus grande décentralisation des pouvoirs vers les établissements scolaires. Notons ensuite en 2000, l'ajout de la loi 82 qui demandait aux différents milieux de mettre en place une gestion axée sur les résultats dans le but de contrer le décrochage scolaire. En 2002, une nouvelle modification de la LIP prescrivait, cette fois, l'élaboration et l'actualisation d'un projet éducatif et d'un plan de réussite pour tous les établissements scolaires. Au Québec, ce projet éducatif devait se coller à la planification stratégique de la commission scolaire d'appartenance. Par la suite, l'adoption de la Loi de la gouvernance (2008) ajoutait une responsabilité de reddition de compte en introduisant une entente de partenariat entre le ministère

de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et les commissions scolaires. À partir du projet éducatif national, du plan stratégique de la commission scolaire et de leur propre projet éducatif, les directions d'établissements étaient tenues de mettre en œuvre et de réguler une convention de gestion et de réussite scolaire afin d'assurer la réussite scolaire et éducative des élèves au Québec. La responsabilité éducative déléguée à la direction d'établissement aura dorénavant un impact réel sur sa façon de gérer les activités éducatives, pédagogique et administrative de l'établissement. Conséquemment, la direction (DÉ), comme les membres de l'équipe-école, est maintenant appelée à parfaire ses compétences pour rencontrer ces nouvelles réalités.

Finalement, en juillet 2018, la Loi 105 entre en vigueur alors que les plans de réussite et les conventions de gestion sont remplacés par les plans de mise en œuvre des projets éducatifs dans les établissements scolaires. Le plan stratégique des commissions scolaires est dorénavant remplacé par un plan d'engagement vers la réussite (PEVR). Le PEVR se veut en cohérence avec le plan stratégique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) et tient compte de la Politique de la réussite scolaire du MEES. Cette politique se décline en trois axes comme suit :

- Axe 1 : L'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous
- Axe 2 : Un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite
- Axe 3 : Des acteurs et des partenaires mobilisés pour la réussite

Au cours de l'année scolaire 2018-19 et, en cohérence avec cette politique et le PEVR de la commission scolaire d'appartenance, les établissements scolaires ont élaboré un projet éducatif et un plan de mise en œuvre. Avec ces derniers changements, l'éducation devient désormais une responsabilité partagée par les membres de la communauté éducative. La communauté éducative, appartenant à chaque établissement scolaire, regroupe l'ensemble du personnel scolaire (direction, enseignants, professionnels, personnel du service de garde), les parents et, pour certains établissements, différents organismes communautaires. La Politique de la réussite éducative évoque le fait que « l'éducation a souvent été l'objet d'approches sectorielles (éducation des adultes, enseignement professionnel, adaptation scolaire, amélioration du français, maternelle 4 ans en milieu défavorisé) » (La Politique de la réussite éducative, MEES, 2017, p. 5), mais que désormais, elle adopte une vision d'ensemble de l'éducation en accordant l'importance d'intervenir tôt auprès des enfants et des élèves du Québec.

Ces défis viennent alors marquer le parcours professionnel de la direction d'établissement en modifiant sa fonction de façon importante. Ayant la responsabilité de gérer et de veiller au développement du potentiel de ses ressources humaines et d'en assurer les contributions individuelles et collectives au service de la mission éducative, la DÉ fait face à de nombreux défis à relever. La notion de leader prend alors une place prépondérante et incontournable puisque la DÉ est plus que jamais appelée à démontrer sa capacité à mettre en place et à assurer le suivi des actions ciblées dans le plan de mise en œuvre du nouveau projet éducatif. Elle est

aussi tenue d'évaluer et de réguler les actions dans un contexte de reddition de compte alors que la réussite de tous les élèves devient un enjeu de société.

L'organisation dans laquelle se sont réalisés deux projets, dans le cadre du doctorat professionnel en éducation, avait désormais comme objectif de soutenir et d'accompagner les DÉ au regard de leur agir compétent dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques. Dans cet essai, la gestion des activités éducatives et pédagogiques correspond aux actions posées par les DÉ dans le but de soutenir et mobiliser les membres de l'équipe-école afin d'assurer la réussite des élèves (Guillemette, 2014). L'agir compétent se définit par la capacité à mobiliser nos ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation complexe et exige une prise de recul pour réfléchir *sur* et *dans* l'action (LeBoterf, 2013). Ces attentes venant de l'organisation ont eu pour effet, chez les DÉ, de vouloir définir de façon explicite leur représentation de leur pouvoir d'agir, mais aussi de consolider leur identité professionnelle afin de trouver des stratégies pour mobiliser leur équipe-école vers l'atteinte d'un but commun. Ce but commun demeure l'amélioration de la réussite éducative chez les élèves. Les DÉ ont alors manifesté un réel besoin de discuter de leur représentation du leadership, de la comparer avec celle de leurs collègues, de faire référence à des recherches pour l'enrichir et mieux répondre aux besoins du milieu. C'est à ce moment que le dispositif d'accompagnement collectif (un groupe de 10 à 15 DÉ), qui a été initiateur du projet 1, a été mis en place. Ce dispositif sera décrit plus loin dans cet essai.

Le besoin ressenti par les DÉ de partager leur représentation du leadership avec des collègues m'habitait également puisqu'à l'époque, j'occupais un poste de direction au sein de la même organisation. Le leadership pédagogique, attribué alors aux DÉ par la direction générale, ne complétait pas tout à fait ma propre représentation du leadership, tel que je voulais l'exercer dans un contexte de responsabilité partagée. Nous pouvons définir le leadership pédagogique comme étant « la capacité de la DÉ ou d'un membre de l'équipe-école d'agir comme un catalyseur qui oriente les énergies du milieu et favorise le développement des capacités des personnes dans le sens de la réussite des élèves » (CTREQ, 2017). Le leadership éducatif rejoignait davantage ma représentation personnelle considérant que ce type de leadership pose un regard davantage critique et constructif du savoir-agir ensemble pour répondre aux besoins des élèves. En ce sens, le leadership éducatif se définit comme suit :

Un processus d'influence réciproque, au cours duquel les membres d'un collectif construisent, interactivement, le sens d'un « agir ensemble » qui vise à transformer les pratiques pédagogiques jusque dans la classe. Il ne peut pas, par conséquent, être l'exclusivité des directions : pour qu'il y ait une influence effective sur les apprentissages des élèves, il importe qu'il soit partagé entre les acteurs impliqués et que ces derniers le considèrent comme une exigence durable de remise en question collective des pratiques pédagogiques et relationnelles (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015, p. 15).

Dans un contexte de responsabilité partagée et de collaboration, Fullan (2014) introduit, de son côté, le concept d'apprenant en chef (learning leader). Il définit le « learning leader » comme celui qui modélise l'apprentissage, mais aussi celui qui met en place des conditions qui permettront à tous d'apprendre sur une base continue. Il s'agit ici davantage d'un apprentissage en équipe dans lequel la DÉ joue le rôle d'un apprenant en chef.

Toujours selon Fullan (2014), la conception du rôle de la direction d'établissement en tant que leader pédagogique devient erronée si la DÉ préconise le développement d'approches collaboratives. En ce sens, reconnaître la DÉ en tant que leader pédagogique nous amène à adopter une vision étroite de son rôle réel. La DÉ ne peut développer une expertise dans toutes les sphères relatives à la pédagogie et, en tentant de le devenir, elle risquerait de négliger d'autres aspects de son rôle dont l'impact serait beaucoup plus important. Fullan (2014) renvoie alors au capital professionnel des enseignants, en tant que groupe, ainsi qu'à d'autres aspects clés du leadership pédagogique qui demeurent essentiels pour motiver les enseignants à travailler ensemble, avec la direction. D'ailleurs, le temps investi à développer le travail d'équipe chez les enseignants s'avère plus bénéfique que le temps investi à les observer individuellement (*Ibid.*, 2014). Pour reprendre ses propos, c'est donc ce concept d'apprenant en chef qui définit davantage ma représentation personnelle du rôle d'une direction d'établissement au regard de la gestion des activités éducatives et pédagogiques, et particulièrement dans un contexte de pratiques collaboratives.

C'est effectivement dans ce contexte de développement d'un agir compétent relatif à la gestion des activités éducatives et pédagogiques que s'inscrivent les interventions menées au sein d'une organisation scolaire dans le cadre de la présente démarche doctorale. La direction générale de la commission scolaire dans laquelle se sont réalisés les projets, exigeait que les directions d'établissement formalisent une démarche de supervision pédagogique dans leur milieu. Différentes recherches en gestion (Marzano, 2005; CSE, 2014; Gather Thurler, 2015) rapportent que les actions posées par les DÉ ont un impact direct sur l'ajustement de pratiques chez le personnel enseignant et, par le fait même, sur la réussite des élèves.

Une étude fait ressortir les besoins en accompagnement et la nécessité d'une prise de recul pour aider les directions d'établissement à réfléchir sur les actions posées dans leur milieu (Gouvernement du Québec, 2006). Le fait de se sentir accompagné et soutenu par les pairs ou par une autre personne-ressource semble être une piste prometteuse qui pourrait encourager les directions d'établissement à s'investir dans le développement de leur agir compétent et ainsi briser le sentiment d'isolement évoqué par ces dernières (Rich, 2010).

D'ailleurs, Guillemette (2014) confirme que lorsque les directions d'établissement sont accompagnées et qu'elles trouvent le temps pour réfléchir sur leurs actions, elles développent un agir compétent pour mieux gérer les activités éducatives et pédagogiques dans leur établissement. À cet égard, l'accompagnement collectif et individuel des directions d'établissement constitue une voie à promouvoir. C'est donc à partir des constats décrits précédemment que la problématique générale de mon doctorat s'est confirmée. Sachant ceci, une première question se

pose au regard de la problématique professionnelle et générale, à savoir: comment puis-je soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent au regard de la gestion des activités éducatives et pédagogiques dans leur milieu?

2. LES PROBLÉMATIQUES SPÉCIFIQUES ET LES OBJECTIFS DES PROJETS

C'est d'ailleurs à partir des changements au niveau de la LIP que l'organisation commençait à faire appel à ses DÉ pour qu'elles s'impliquent dans le développement de leur agir compétent. Le contexte était alors propice pour m'impliquer dans un projet d'accompagnement pour soutenir les DÉ dans le développement de leur agir compétent pour une meilleure gestion des activités éducatives et pédagogiques dans leur établissements respectifs. Cette partie présente d'abord les problématiques spécifiques des deux projets (projet 1 et projet 2) menés dans le cadre du doctorat professionnel, ainsi que les objectifs visés par leur réalisation. Ensuite la complémentarité entre les deux projets sera explicitée tout en dégageant le lien existant entre ces projets et la problématique générale présentée précédemment.

2.1 La problématique et les objectifs du projet 1

Précisions que, depuis dix ans, le développement professionnel des directions d'établissement est devenu une priorité pour la direction générale (DG) de la Commission scolaire. D'ailleurs, les membres de l'équipe de DG exigent que les directions d'établissement

développent leur agir compétent dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques dans leurs milieux respectifs. Par conséquent, la DG a mis en place différents dispositifs d'accompagnement collectif, notamment un dispositif axé sur la supervision pédagogique et éventuellement, des communautés de pratique.

Le dispositif d'accompagnement collectif axé sur la supervision pédagogique, peut être défini comme suit : la formation d'une équipe de DÉ volontaires et souhaitant réfléchir, partager, expérimenter et formaliser leurs pratiques en lien avec la gestion des activités éducatives et pédagogiques. De plus, ces directions démontrent un intérêt marqué pour partager sur leurs pratiques tout en faisant des liens avec des cadres théoriques pertinents portant sur la qualité des pratiques éducatives et pédagogiques. Dans ce dispositif d'accompagnement collectif, les DÉ ont expérimenté le récit de pratique comme outil pour garder des traces et réfléchir sur les actions posées. En fait, le récit de pratique consiste « à décrire les diverses pratiques qui ont été mises en œuvre dans des contextes distincts et précis » (LeBoterf, 2013, p. 107).

Considérant la problématique générale présentée précédemment, il convenait d'abord de bien situer la représentation que les DÉ se font de l'acte de superviser la pédagogie (et non pas le pédagogue), et ce, par rapport aux finalités visées. La supervision pédagogique est alors définie comme étant une pratique qui préconise l'accompagnement du personnel enseignant dans l'ajustement de leurs pratiques. La DÉ, avec son personnel enseignant, pose alors un regard sur la qualité des activités éducatives et pédagogiques mises en œuvre dans le but de favoriser la

réussite de tous les élèves (Guillemette, 2014). La problématique professionnelle spécifique du projet 1 renvoie donc aux différentes habiletés, aux connaissances et aux attitudes nécessaires à développer chez une DÉ en situation d'interaction avec les membres du personnel enseignant.

Soulignons qu'au sein du milieu, le dispositif d'accompagnement collectif axé sur la supervision pédagogique avait été mis en place, dans les cinq années précédant la présente démarche doctorale. Ce dispositif d'accompagnement collectif, dans lequel le récit de pratique a été expérimenté par les DÉ, semblait avoir soutenu les directions d'établissement dans le développement d'un agir compétent au regard de leur capacité à gérer les activités éducatives et pédagogiques au sein de leur établissement. C'est ainsi qu'un regard diagnostique, posé sur ce dispositif d'accompagnement collectif, a fait l'objet de notre première intervention dans le milieu (projet 1), selon deux objectifs spécifiques :

- 1) Expliciter le dispositif d'accompagnement
- 2) Décrire en quoi ce dispositif d'accompagnement soutient les directions d'établissement dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques.

En décrivant en quoi ce dispositif d'accompagnement collectif soutient les DÉ dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques, j'ai constaté que le récit de pratique s'avère un outil pertinent lorsque les DÉ bénéficient d'un accompagnement individuel entre les rencontres collectives. C'est ce constat, au regard de l'utilisation du récit de pratique, qui a servi de base pour mener le deuxième projet d'intervention (projet 2).

2.2 La problématique et les objectifs du projet 2

En 2017, la direction générale de la commission scolaire présente un nouveau plan d'action pour soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques. Dans son plan d'action, la direction générale accorde une plus grande importance à l'accompagnement des directions d'établissement pour le développement d'une pratique réflexive dans un contexte de culture collaborative. Dès lors, est attendu des directions d'établissement, la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans leur milieu respectif. Une communauté d'apprentissage professionnelle se définit comme un moyen qui vise le développement de l'agir compétent du personnel enseignant pour améliorer l'apprentissage des élèves. Dans cette communauté, le discours demeure centré sur les besoins d'apprentissage des élèves et, par conséquent, sur l'impact des pratiques pédagogiques du personnel enseignant sur ces apprentissages (Leclerc, 2012).

La direction générale s'attend dorénavant à ce que les directions d'établissement développent des pratiques collaboratives formelles au sein de leur équipe-école. Des pratiques collaboratives formelles impliquent que les membres d'une équipe travaillent ensemble pour échanger sur leurs pratiques, leurs connaissances, leur expertise pour résoudre des problèmes communs (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), et ce, au regard des apprentissages des élèves.

Afin de développer des pratiques collaboratives formelles au sein de leur équipe-école, les directions d'établissement manifestent alors le besoin de connaître des cadres théoriques

pertinents et d'échanger avec des collègues sur les pratiques à privilégier. Donc, afin de soutenir les directions d'établissement dans la mise en place de CAP dans leur milieu, la direction générale introduit un nouveau dispositif d'accompagnement collectif : les communautés de pratiques (CoP). Une communauté de pratique se définit comme un groupe de personnes qui occupent les mêmes fonctions et qui choisissent de se rencontrer pour partager sur leurs pratiques et apprendre des uns et des autres, tout en partageant leurs connaissances et leurs expertises. Le but est de trouver des solutions à des situations problèmes rencontrées dans le cadre de leur fonction (Wenger, 2005). Ce dispositif d'accompagnement, qui s'inscrit dans le cadre de l'implantation du Projet Collaborer, Apprendre, Réussir (CAR) au sein de plusieurs commissions scolaires au Québec, est initié par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et subventionné par la Fondation André et Lucie Chagnon (FALC) depuis 2015. La direction générale s'est sentie interpellée par le projet CAR et sa mise en place au sein de notre commission scolaire.

En effet, cette fondation a mandaté le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) pour procéder, avec une démarche et un cadre rigoureux, à la mise en place de CoP et de CAP dans le but d'améliorer la réussite scolaire au Québec. Le déploiement de cette formation se déroule habituellement sur trois années. L'équipe de la direction générale et la direction des services éducatifs intéressées, par cette mise en œuvre dans leur commission scolaire, doivent d'abord suivre une formation étalée sur une année. L'année suivante, les directeurs généraux accompagnés des directeurs des services éducatifs forment des CoP de DÉ, et ce, avec le soutien d'une ressource externe engagée par le CTREQ.

Le projet CAR vise principalement l'appui au renforcement du leadership pédagogique des directions générales et des directions d'établissement. Il vise également l'appui à la mise en place de pratiques favorables au renforcement des apprentissages, de la réussite et de la diplomation des élèves dans les commissions scolaires partenaires et dans ses équipes-écoles (CTREQ, 2017).

Par conséquent, le concept de chef apprenant, tel que défini précédemment, rejoint tout à fait l'appui visé par le projet CAR au regard de la mise en place de pratiques favorables au renforcement des apprentissages et de la réussite. En effet, pour qu'il y ait un impact sur les apprentissages des élèves, le processus d'influence doit être partagé entre les acteurs impliqués, soit la direction et le personnel enseignant. Je crois à un agir ensemble pour se questionner et ajuster les pratiques pour une meilleure réussite des élèves. Dans cette vision d'agir ensemble, j'établis un lien avec le travail collaboratif. Dans la mise en œuvre de pratiques collaboratives, telle que le décrit Fullan (2014), la direction d'établissement devient davantage celle qui « met en place des conditions qui permettront à tous d'apprendre sur une base continue ». C'est donc un travail d'équipe dans lequel les acteurs s'influencent de façon réciproque.

Afin de s'approprier un tel style de leadership, la pratique réflexive devient, par conséquent, incontournable. D'ailleurs, dans son avis, le CSE (2017) affirme l'importance de trouver un espace-temps pour la pratique réflexive. Il considère même que « c'est une action prioritaire à mener pour permettre aux écoles de s'adapter aux besoins des élèves » (CSE, 2017, p. 105). Finalement, le CSE recommande aussi aux commissions scolaires et aux directions

d'établissement d'assurer le soutien et l'accompagnement de cette pratique réflexive. La pratique réflexive se définit comme « un processus cognitif portant sur l'analyse d'un objet » (Vacher, 2015, p. 20). Le sujet, par la pratique réflexive, arrivera à créer ou à consolider un lien entre la théorie et la pratique qui lui permettra de mieux comprendre et de composer avec la complexité à laquelle il se trouve confronté (Vacher, 2015).

Selon Schön (1985), un praticien réflexif est capable de réfléchir, de délibérer sur ses propres pratiques, de les objectiver et de les partager pour les améliorer. Le savoir professionnel est construit par l'action et la réflexion *sur* et *dans* l'action. Le passage de la réflexion à la réflexivité, pour analyser et ajuster sa pratique, demande au praticien de poser un regard méta sur ou dans sa pratique. La réflexivité nous amène à prendre conscience de nos propres schèmes, c'est-à-dire, les valeurs, croyances ainsi que les dimensions cognitives et affectives qui guident nos actions (Argyris et Schön, 2002). Lorsque le praticien réflexif met en mots ses schèmes, il peut alors ajuster plus consciemment ses pratiques au lieu d'être uniquement en réaction face à une situation. Perrenoud (2008) parle alors d'habitus, terme qu'il emprunte à Bourdieu, pour expliciter les raisons inconscientes qui nous amène à agir d'une façon plutôt qu'une autre dans une situation donnée.

De son côté, Vacher (2015) évoque le fait que le praticien réflexif doit adopter une posture de métaréflexion, posture qui implique que le praticien posera un regard sur sa propre façon de

réfléchir sur sa réflexion. Le praticien réflexif est donc « une personne capable de développer une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer » (p. 20).

Afin de soutenir une démarche de réflexivité, Argyris et Schön (2002) ont créé trois boucles de réflexivité et d'apprentissage. Plus tard, LeBoterf (2008) a repris ces boucles de réflexivité et d'apprentissage en scindant la deuxième boucle en deux (boucle 2 et boucle 3), ce qui vient ajouter une quatrième boucle.

Dans ses écrits, Guillemette (2011) a qualifié ces quatre boucles selon le type de regard que pose la personne sur elle-même, à savoir « soi et la situation », « soi et ses ressources », « soi et sa pratique » et, par conséquent, « soi et son développement professionnel ». Ainsi, la première boucle (soi et la situation) permet au praticien de décrire sa situation. La seconde boucle (soi et ses ressources) renvoie de la capacité du praticien à nommer ses ressources internes ou externes pour l'aider à résoudre la situation. La troisième boucle (soi et sa pratique) s'avère une prise de recul au regard des schèmes qui sous-tendent les actions. Finalement, la quatrième boucle (soi et son développement professionnel) devient la combinaison des trois boucles précédentes, ce qui permet au praticien d'apprendre de ses expériences (Guillemette et Monette, 2019).

Dans le cadre de la réalisation du deuxième projet d'intervention (projet 2), j'ai accompagné individuellement les directions d'établissement, entre les rencontres collectives (CoP), en reprenant le récit de pratique tel qu'utilisé lors du projet précédent. L'objectif général

du projet 2 est donc d'analyser les retombées du dispositif d'accompagnement individuel (dyade accompagné/accompagnatrice) axé sur le développement de l'agir compétent des directions d'établissement à analyser leurs pratiques en adoptant une posture réflexive. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques :

- 1) Accompagner individuellement les directions d'établissement volontaires à expérimenter le récit de pratique pour réfléchir sur les actions posées dans leur milieu.
- 2) Décrire en quoi les entretiens d'explicitation, ajoutés au récit de pratique, peuvent soutenir les directions d'établissement dans l'objectivation et la régulation de leurs pratiques.
- 3) Formaliser ma posture d'accompagnatrice afin de poursuivre le développement de cette compétence et d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels.

Ce dispositif d'accompagnement individuel voulait palier à certaines limites de la structure du dispositif d'accompagnement collectif, la CoP, mise en place par la direction générale. Par limites, je renvoie notamment au temps investi à la transmission de contenu au détriment de la pratique réflexive ainsi qu'à l'absence d'outils communs ou partagés pour garder des traces au regard de la planification des actions et de la prise de recul menant à l'émergence d'une posture

réflexive. Ce dispositif d'accompagnement individuel se caractérise, en quelque sorte, par un entre-deux, c'est-à-dire ce qui se passe entre les rencontres collectives. D'ailleurs, Fullan (2014) affirme que nous pouvons mettre en place le meilleur dispositif d'accompagnement collectif, mais si rien ne se passe dans l'entre-deux, il manque quelque chose pour assurer le lien entre la théorie et la pratique.

En tant que doctorante dans le cadre du projet 2, j'ai donc expérimenté un dispositif d'accompagnement individuel (dyade accompagné/accompagnatrice) en reprenant le récit de pratique, expérimenté lors du premier projet, pour guider ou soutenir les DÉ dans leur planification, leur action, et leur permettre de garder des traces de l'action posée pour ensuite l'analyser. De plus, j'ai pu travailler mes habiletés de communication, plus particulièrement l'art du questionnement et ainsi aider les directions d'établissement à décrire leurs pratiques de gestion. Pour ce faire, j'ai utilisé la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) qui vise à soutenir la verbalisation de l'action. Cette technique consiste particulièrement à produire des relances qui canalisent vers le domaine de la verbalisation du vécu de l'action, plus spécifiquement, vers des informations qui demeurent centrées sur l'action posée, la tâche réelle et spécifiée liée à l'action.

2.3 La complémentarité des deux projets.

Les problématiques spécifiques et les objectifs des deux projets sont complémentaires et viennent tout à fait répondre à la problématique générale. En effet, rappelons que la

problématique générale porte sur l'accompagnement des directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques. Plus spécifiquement, il était question de soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent soit en analysant leurs pratiques et en adoptant une posture réflexive.

Le fil conducteur des deux projets ne réside point uniquement dans l'intérêt que je manifeste à vouloir accompagner les DÉ dans le développement de leur agir compétent, mais bien dans une préoccupation de répondre à un besoin réel de l'organisation, soit soutenir les DÉ dans la mise en place d'équipes collaboratives dans leur milieu. Je suis d'avis que pour développer un agir compétent, nécessaire à la gestion de qualité des activités éducatives et pédagogiques, les directions d'établissement sont appelées à s'engager dans une démarche personnelle pour analyser leurs pratiques tout en adoptant une posture réflexive.

De plus, l'accompagnement des directions d'établissement m'a amené à développer mon propre agir compétent à accompagner selon une démarche d'analyse de la pratique et ainsi accompagner les DÉ à réfléchir *sur* et *dans* leurs actions au sens de Schön et Argyris (2002). Également, j'ai identifié comme objectif professionnel d'améliorer mes habiletés au regard de l'art du questionnement, dans un seul but, celui de susciter la réflexion chez les directions d'établissement. Dans cette perspective, j'ai pu documenter l'évolution de la transformation de ma posture allant de la gestionnaire que j'étais à une posture d'accompagnatrice que je suis devenue.

3. L'OPÉRATIONNALISATION DES PROJETS 1 ET 2

3.1 La méthodologie utilisée dans les deux projets

La démarche mise en œuvre s'appuie sur le cadre méthodologique de Boutinet (2010) quant à la planification, l'opérationnalisation, la régulation et l'évaluation de tout projet. Boutinet (2010) identifie quatre moments caractéristiques quant à la réalisation d'un projet. Ces moments sont: l'inventaire des contraintes, la planification des étapes de la réalisation, la mise en œuvre et la gestion des écarts et, finalement, l'évaluation du projet. Ces quatre temps se déclinent en huit étapes: 1) diagnostic de situation, 2) étude des scénarios possibles, 3) validation du scénario retenu, 4) inventaires des contraintes, 5) objectifs du projet, 6) planification des étapes de la réalisation, 7) mise en œuvre et gestion des écarts, 8) évaluation terminale.

Le choix de ce cadre méthodologique repose sur la clarté des diverses étapes permettant de mener à bien les projets, et ce, sans oublier les caractéristiques singulières pour chacune d'elles. De plus, je peux transférer ce cadre dans ma pratique puisqu'il est facilement adaptable à la réalisation de tout projet d'intervention.

3.2 Les leviers et les contraintes

Au niveau de la planification des deux projets, je tiens à souligner la grande ouverture de la direction générale pour tout le processus à mettre en place pour leur réalisation. Cet aspect, que je considère comme étant un levier inestimable, est venu faciliter la planification ainsi que les

étapes de la mise en œuvre. De plus, je n'ai pas eu de difficulté à recruter des directions d'établissement volontaires à participer à ces deux projets. Étant aussi leur collègue dans le milieu, je reconnais que les directions accompagnées prennent des risques et peuvent se retrouver dans une zone de vulnérabilité en me partageant leurs pratiques, particulièrement dans le cadre du projet 2. C'est pourquoi, dans ma posture d'accompagnatrice, j'accorde une grande importance à l'établissement d'un sentiment de confiance, à la bienveillance et surtout, au non-jugement (Paul, 2016; Guillemette, 2017). Ma posture d'accompagnement sera décrite plus précisément plus loin dans cet essai.

En ce qui a trait aux contraintes, le scénario retenu pour la réalisation de chaque projet ne présente aucun obstacle. Un ajustement qualifié de mineur au projet 2 au regard de son échantillonnage. En effet, quoiqu'au départ, il était prévu d'accompagner cinq directions d'établissement, trois directions d'établissement de plus ont manifesté leur intérêt à participer. Au total, huit directions d'établissement de l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire ont été accompagnées individuellement. Cette augmentation a nécessité indéniablement une planification plus serrée des rencontres ainsi qu'une gestion rigoureuse du calendrier des rencontres.

Un autre ajustement a été apporté, dans la réalisation du projet 2, quant aux outils pour documenter l'ajustement de pratiques des directions d'établissement accompagnées. J'ai

demandé aux sujets de compléter, de façon anonyme, un questionnaire portant sur les forces et les limites du dispositif d'accompagnement, mais aussi sur l'évolution de la posture de l'accompagnatrice. Afin de rendre l'analyse de données complètement anonyme, une assistante de recherche externe a analysé les données brutes. Par cette façon de faire, je souhaitais contrer le plus possible l'effet de la désirabilité sociale qui me semblait un biais important pour l'analyse des résultats du projet d'intervention. Considérant que tous les participants demeurent mes collègues, il m'apparaissait important de leur permettre d'exprimer leur opinion librement et de façon anonyme. Je voulais obtenir leur perception la plus objective possible quant à ma posture d'accompagnatrice et des effets de l'accompagnement offert sur l'ajustement de leurs pratiques.

3.3 Les limites des deux projets

En portant un regard critique sur mes actions, en remettant en question mes choix et mes décisions, certaines limites peuvent également être soulevées. Ces limites se retrouvent aussi bien au regard des étapes de planification que celles de la mise en œuvre des deux projets.

Dans le cadre du projet 1, le canevas utilisé lors des entretiens avec les participants a aussi ses limites en tant qu'outil de collecte de données. Effectivement, certaines questions posées auraient pu se diviser en sous-questions afin d'en faciliter la compréhension. J'ai dû expliciter verbalement certaines questions lors des entretiens.

Toujours dans le cadre du projet 1, particulièrement au cours de l'analyse et l'interprétation des données, je me suis questionnée à savoir si la qualité et la validité des données auraient été supérieures si j'avais eu recours à un logiciel de gestion des données. Malgré ce questionnement, la décision de ne pas avoir recours à un logiciel a pourtant été prise de façon éclairée étant donné le nombre restreint de sujets faisant partie de l'échantillonnage.

Par ailleurs, pour la réalisation du projet 2, les grilles d'appréciation, utilisées comme outil pour documenter l'évolution de ma posture d'accompagnatrice, auraient pu comporter plus de questions ouvertes ou plus de nuances au regard des choix de réponses (ex : tout à fait d'accord, plutôt d'accord...). Malgré le fait que les participants ont presque toujours répondu « tout à fait d'accord », deux d'entre eux, à deux moments différents, ont répondu « plutôt d'accord ». Aucune place n'est prévue sur la grille pour justifier ce choix de réponse. J'ai tout de même eu le réflexe de questionner ces deux participants à la rencontre suivante et j'ai noté les commentaires dans le journal de bord. Je crois, cependant, que le questionnaire auquel les participants ont répondu de façon anonyme, composé de questions ouvertes, permet de pallier en quelque sorte cette limite.

Une autre limite que je reconnais dans la mise en œuvre du projet 2 est le nombre de rencontres (entre 7 et 10) qui ont eu lieu avec les directions d'établissement accompagnées. Évidemment, le nombre s'avère différent selon les participants, mais il reste que c'est peu pour

pouvoir conclure les retombées du dispositif sur l'ajustement de pratiques chez ces directions d'établissement. Par contre, nous verrons dans l'analyse des résultats que, malgré cette limite du nombre de rencontres, les résultats semblent concluants.

Pour conclure, cette partie se voulait une présentation de la problématique générale du doctorat, tout en explicitant les problématiques spécifiques, les objectifs ainsi que l'opérationnalisation de deux projets réalisés dans le cadre du parcours au doctorat professionnel en éducation qui a comme principaux objectifs, d'abord le développement de savoirs professionnels au sein d'une communauté en éducation que sont les DÉ, dans le cadre de cet essai, et ensuite, mon propre développement professionnel à titre de membre de cette communauté. La deuxième partie du présent essai rend explicite l'émergence des savoirs professionnels issue des démarches d'accompagnement mises en œuvre.

DEUXIÈME CHAPITRE. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS.

Cette deuxième partie de l'essai est consacrée aux savoirs professionnels développés par les acteurs impliqués. Dans le cadre du doctorat professionnel en éducation, les savoirs professionnels se définissent comme suit :

des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions qui produisent des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels soutiennent alors la professionnalisation des membres d'une communauté professionnelle en éducation.

(Costley et Lester, 2012; Lepley, 2009; Vanhulle, 2013 et Wittorski, 2007 dans Université de Sherbrooke, 2019)

J'argumente d'abord la validité et la pertinence des savoirs professionnels en m'appuyant sur l'expérience vécue, dans le cadre de cette démarche doctorale, et sur des cadres théoriques pertinents. Ensuite, je présente les savoirs professionnels des DÉ que j'ai accompagnées dans le

cadre du dispositif d'accompagnement individuel ainsi que les savoirs professionnels que j'ai développés à titre d'accompagnatrice. Je termine en identifiant les conditions optimales qui ont favorisé l'émergence de ces savoirs professionnels.

1. LA VALIDITÉ ET LA PERTINENCE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

1.1 La validité sociale et épistémique

Afin de déterminer la validité sociale des savoirs professionnels développés dans le cadre du projet doctoral, il s'avère pertinent de considérer les critères suivants : la recevabilité, l'acceptabilité, la viabilité et la crédibilité (Nizet, 2019). Pour ce faire, rappelons le contexte dans lequel les savoirs professionnels des acteurs se sont construits. En ce qui a trait aux savoirs professionnels des DÉ, ils se sont construits par leur engagement dans une démarche accompagnée, qui se veut itérative et réflexive, pour développer un agir compétent dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) au sein de leur équipe-école. De mon côté, mes savoirs professionnels en tant qu'accompagnatrice se sont construits dans un contexte d'animation d'un dispositif d'accompagnement individuel pour soutenir les DÉ dans le développement de leur agir compétent, en adoptant une posture réflexive, en contexte de mise en œuvre d'une CAP.

Dans un premier temps, argumentons la validité des savoirs professionnels développés par les DÉ. Ces deux savoirs professionnels sont:

- 1) Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention
- 2) Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent

Je qualifie ces deux savoirs professionnels comme étant recevables. En effet, ils sont légitimes aux yeux des acteurs impliqués (Nizet, 2019), puisque les DÉ ont participé volontairement au dispositif d'accompagnement individuel. Les résultats obtenus au projet 2 démontrent que le récit de pratique est un outil pertinent pour garder des traces de leurs actions et ainsi réfléchir sur leur pratique. Le fait d'intégrer une démarche itérative et réflexive de projet permet aux DÉ de « recadrer les actions posées et de réfléchir à leur pertinence et à leur impact » (Participant 1). D'autres DÉ verbalisent le fait qu'intégrer une démarche de projet, à l'aide du récit de pratique, permet une prise de recul qui les amène à se questionner avant d'agir et ainsi mieux planifier et structurer leurs interventions. En effet, « *Cela permet une distance, une prise de recul pendant le processus. Cela assure une régulation constante et une pratique évolutive considérant les impondérables de nos fonctions* » (Participant 8). De plus, les DÉ disent manifester une plus grande assurance quant aux choix des stratégies d'intervention à privilégier. Cette plus grande assurance vient augmenter, par le fait même, leur sentiment d'efficacité professionnelle.

De plus, les DÉ évoque un effet miroir qui nourrit la réflexion lorsqu'elles sont appelées à analyser leur agir compétent en interagissant de façon réflexive dans un entretien d'explicitation. De plus, la force du questionnement leur permet d'aller plus loin dans les réflexions et les obligent à prendre le temps de réfléchir avant d'agir. Voici quelques *verbatim*, extraits des grilles d'appréciation que les DÉ ont complétées après chaque rencontre. La question porte sur ce que l'entretien d'explicitation, à partir des traces inscrites dans le récit de pratique, apporte de plus pour analyser leurs pratiques. Une DÉ répond que « *Ça permet de mettre en place mes idées, mieux structurer ma pensée et l'intention de l'action. Mon plan d'action est plus précis par la suite* » (Participant 2) alors qu'une autre DÉ reconnaît « *Une introspection sur mes actions. Aller plus loin dans ma réflexion, me questionner davantage et aller vers des pistes que je n'aurais pas pensé explorer* » (Participant 3). Enfin, une autre DÉ reconnaît le fait que « *Verbaliser permet d'analyser de façon plus systématique ma pratique, décortiquer l'action de façon plus séquentielle et mieux me centrer sur le spécifique* » (Participant 6).

Également, je constate que ces savoirs professionnels s'avèrent acceptables, durables dans le temps (Nizet, 2019), principalement grâce à l'ajout d'un accompagnement individuel au cours duquel l'entretien d'explicitation est mis en pratique. Les résultats obtenus au projet 1 démontrent que le récit de pratique est reconnu par les DÉ comme étant un outil pertinent pour garder des traces. Par contre, les DÉ mentionnent que le manque de temps et la lourdeur de la tâche peut les démotiver à compléter le gabarit prévu à cet effet. En reprenant le récit de pratique dans le projet 2, les résultats démontrent une plus-value d'ajouter un accompagnement individuel pour encourager et soutenir les DÉ à utiliser le récit de pratique. D'ailleurs, ces résultats

permettent de constater qu'aucune DÉ n'a fait mention du manque de temps ou de la lourdeur de la tâche.

Finalement, pour ce qui est de la viabilité et la crédibilité, je dirais que ces deux savoirs professionnels ont un effet de changement sur les pratiques des DÉ. Nizet (2019) définit la viabilité des savoirs professionnels par le fait qu'ils modifient ou non des pratiques dans le milieu. Par ailleurs, la crédibilité réfère aux conditions qui garantissent une reconnaissance aux yeux des acteurs impliqués (Nizet, 2019). En effet, voici quelques *verbatim*, extraits des grilles d'appréciation complétées par les DÉ à la question : « Quels sont les impacts du dispositif d'accompagnement sur votre pratique? » qui peuvent appuyer ces propos. Une DÉ écrit que le dispositif a permis « *Une gestion améliorée de ma pratique. Un lien significatif et sans jugement avec une personne d'expérience* » (Participant 1). Une autre DÉ écrit que « *Cela me permet de réfléchir et de mieux structurer les actions à entreprendre en lien avec ma vision et mon leadership* » (Participant 4). Deux autres DÉ reconnaissent quant à elles, l'importance de la prise de recul. L'une d'elle répond : « *Je suis beaucoup plus dans la réflexion que dans l'action sans validation de l'impact. Je prends conscience de mon cheminement professionnel. Je me régule plus* » (Participant 6). De son côté, une autre DÉ répond que : « *clairement, cette prise de recul me permet d'être plus stratégique et structuré lors de mes rencontres pédagogiques. Cette plus grande efficacité se reflète dans l'animation et la satisfaction que retire mes collègues de ces rencontres. Ma vision demeure au cœur même du discours et des actions que je pose. Donc, plus de sens et de cohésion dans mes actions* » (Participant 7).

Il m'apparaît important de préciser que ce dispositif d'accompagnement individuel a été mis en œuvre pendant une courte période s'échelonnant de août à décembre 2018. Malgré cette courte période, nous pouvons constater un impact positif sur la pratique des DÉ. Cependant, qu'en est-il à présent pour ces DÉ? Utilisent-elles encore une démarche de projet? Le récit de pratique sert-il encore comme outil pour garder des traces et prendre un recul sur les actions? En fait, que reste-il de cet accompagnement dans la pratique des DÉ?

N'étant plus à l'emploi de cette organisation, il m'est plutôt difficile de confirmer la viabilité des savoirs professionnels. Cependant, je sais que la direction générale a mis en place un service de coaching auprès de l'ensemble des DÉ. Les DÉ en début de carrière ou manifestant des problématiques particulières et même des DÉ d'expérience peuvent bénéficier de ce service. Pouvons-nous alors supposer que l'organisation puisse reconnaître l'importance d'accorder un accompagnement individuel à des DÉ volontaires dans le souci de les soutenir dans le développement de leur agir compétent?

Maintenant, dans un deuxième temps, qu'en est-il de la validité sociale de mes savoirs professionnels? Rappelons que ces savoirs professionnels sont :

- 1) Adopter une posture d'accompagnatrice
- 2) Établir et maintenir un dialogue réflexif à partir d'une démarche d'accompagnement individuel

Je peux affirmer que ces savoirs professionnels sont d'abord recevables et acceptables car, tels que déjà décrit précédemment, lorsque les DÉ sont accompagnées et qu'elles trouvent le temps pour réfléchir sur leurs actions, elles développent leur agir compétent. Le dispositif d'accompagnement individuel mis en place dans le cadre du projet a justement provoqué un espace et un temps pour pouvoir s'engager dans une démarche réflexive. D'ailleurs, je crois fortement que ce dispositif d'accompagnement réussit à contrer les difficultés inhérentes à ce genre de démarche (Mbiatong, 2013; St-Arnaud, 2001; Vacher, 2015; Legault, 2019). Pour ce qui est de la viabilité et la crédibilité, je peux dire que l'évolution de ma posture d'accompagnatrice se poursuit. J'ai effectivement la chance, actuellement, de poursuivre le développement de cette posture dans d'autres contextes et d'autres organisations.

En ce qui a trait à la validité épistémique, je peux confirmer que les savoirs professionnels ont été produits dans de bonnes conditions. Premièrement, les DÉ qui ont participé au projet 2 étaient toutes volontaires. Ensuite, la démarche de réalisation du projet doctoral s'est appuyée sur le cadre méthodologique de Boutinet (2010) quant à la planification, l'opérationnalisation, la régulation et l'évaluation du projet. De plus, le calendrier des rencontres a toujours tenu compte de la réalité des DÉ, de leur disponibilité, mais a été planifié rigoureusement en assurant régulièrement des suivis.

Par ailleurs, je peux confirmer que toutes mes actions inhérentes à la réalisation de ce projet doctoral sont demeurées cohérentes avec l'objectif général. Il s'agissait d'analyser les retombées du dispositif d'accompagnement individuel (dyade accompagné/accompagnatrice) axé

sur le développement de l'agir compétent des directions d'établissement à analyser leurs pratiques en adoptant une posture réflexive. Parmi les objectifs spécifiques, je devais documenter l'évolution du changement de ma posture de gestionnaire à une posture d'accompagnatrice. Afin de m'assurer que mes actions demeuraient en cohérence avec ces objectifs, je me suis dotée d'outils pertinents et efficaces tant pour les DÉ (récit de pratique, grilles d'appréciation et questionnaire anonyme) que pour moi-même (journal de bord et grille de régulation).

De plus, pour assurer la validité des savoirs professionnels et de la cohérence de la démarche tout au long de la réalisation du projet, j'ai respecté les deux critères préalablement déterminés. Il s'agit de la faisabilité (une planification qui tient compte des contraintes du milieu et des façons de répondre aux imprévus) et la cohérence systémique, c'est-à-dire, la cohérence de la démarche et la rigueur de la collecte et de l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2001).

En dernier lieu, je peux affirmer que tout au long de la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement individuel, je maintenais une posture qui tient compte de la mise en relation et de la mise en chemin de l'accompagnement (Paul, 2016). Pour ce faire, j'accorde une importance particulière aux dimensions éthiques reliées à l'accompagnement comme, par exemple, faire preuve de bienveillance et de sollicitude dans le respect de la zone proximale de développement des DÉ (Guillemette, 2017). Ces dimensions éthiques sont explicitées ci bas.

1.2 La pertinence pratique et éthique

La problématique professionnelle de mon doctorat porte sur l'évolution du changement de ma posture de gestionnaire vers une posture d'accompagnatrice. Dans le cadre du projet 2, il est question de reprendre le récit de pratique, outil expérimenté dans le cadre du projet 1, en accompagnant individuellement les DÉ dans le développement de leur agir compétent à analyser leurs pratiques en adoptant une posture réflexive. Il ne s'agit guère du transfert du dispositif mis en place lors de la réalisation du projet 1, mais bien un élargissement de ce dernier au travers un nouveau dispositif d'accompagnement collectif. Sa particularité réside dans la dimension individuelle de l'accompagnement entre les rencontres collectives (CoP des DÉ) dans le but de pallier certaines limites de la structure du dispositif d'accompagnement collectif, la CoP, mis en place par la direction générale. Par limites, je réfère notamment au temps investi à la transmission de contenu au détriment de la pratique réflexive ainsi qu'à l'absence d'outil commun pour garder des traces. Cet accompagnement individuel comble alors ce que nous pouvons appeler « l'entre-deux », c'est-à-dire ce qui se passe entre les rencontres collectives pour assurer le lien entre la théorie et la pratique (Fullan, 2014).

De plus, dans son avis, le CSE (2017) affirme l'importance de trouver un espace-temps pour la pratique réflexive. Il considère même que « c'est une action prioritaire à mener pour permettre aux écoles de s'adapter aux besoins des élèves » (CSE, 2017, p. 105). Il recommande aussi aux commissions scolaires d'assurer le soutien et l'accompagnement de cette pratique

réflexive auprès des directions d'établissement. Mon dispositif d'accompagnement individuel se veut alors un moyen de répondre à cette recommandation.

Dans le cadre des deux projets (projet 1 et 2), les DÉ utilisent le récit de pratique comme outil pour garder des traces relatives aux étapes de la démarche de projet. LeBoterf (2014) écrit que la mise en mot permet de mieux structurer sa pensée et de conceptualiser un agir. Par contre, l'écriture dans le récit de pratique peut parfois freiner la pratique réflexive (Mbiatong, 2013 ; Vacher, 2015). En ce sens, les résultats des projets 1 et 2 démontrent que l'accompagnement individuel devient une plus-value, voire même une nécessité pour soutenir les DÉ dans l'écriture du récit de pratique. Par ailleurs, l'ajout de la technique d'entretien d'explicitation de Vermersch (2017), dans le projet 2, devient une plus-value au récit de pratique puisque le fait de décrire les actions permet aux DÉ de prendre conscience des savoirs (expérientiels et théoriques), mais aussi des valeurs et des croyances qui sous-tendent leurs actions.

Pour conclure, je dirais que les savoirs professionnels qui se dégagent de cet accompagnement se justifient bien comme réponse à la situation problématisée. D'ailleurs, le dispositif d'accompagnement individuel mis en œuvre permet, en tant qu'accompagnatrice, de soutenir les DÉ dans le développement d'une pratique réflexive. Le développement de cette pratique réflexive donne comme finalité une prise de conscience des raisons qui nous poussent à agir d'une façon plutôt qu'une autre dans une situation donnée. Le fait d'en être conscient permet, tant aux DÉ qu'à moi-même comme accompagnatrice, d'agir de façon plus consciente en étant moins en réaction face à la situation.

Par ailleurs, les savoirs professionnels sont produits dans des conditions éthiques. En effet, une attestation éthique est produite et co-signée par un membre de la direction générale de la commission scolaire ainsi que par chacune des DÉ ayant participé aux projets 1 et 2. Afin de limiter les risques encourus par les DÉ participantes, je me suis engagée, comme doctorante, à établir un climat de confiance, de franchise et de confidentialité en faisant preuve de sensibilité éthique et de bienveillance. Par sensibilité éthique, je fais référence à la capacité d'œuvrer avec autrui; facteur clé dont fera preuve l'acteur (Lacroix, Bégin et Marchildon, 2017). Par ailleurs, je me suis aussi engagée à faire en sorte que les entretiens avec les participantes et les participants se déroulent selon une perspective de bienveillance. Selon Guillemette (2017), « La bienveillance renvoie plus particulièrement à la façon dont on porte attention à autrui, à savoir dans une perspective de respect des différences, de sollicitude et d'altruisme (p.120). Les autres éléments de l'attestation éthique, tels que les modalités du projet, les outils de collecte de données et les échéanciers sont aussi respectés. Je tiens à souligner le fait que le caractère confidentiel et anonyme des données et des échanges, qui ont lieu dans le cadre des projets, est toujours maintenu.

Afin de dégager les savoirs professionnels développés par les acteurs impliqués, soit les DÉ et moi-même en tant qu'accompagnatrice, j'ai d'abord colligé les résultats obtenus (projets 1 et 2), ayant été analysés et interprétés préalablement, pour ensuite en expliciter les actions clés correspondantes. Les données collectées, plus spécifiquement les réponses (*verbatim*) aux questions posées aux participants, sont traitées question par question et compilée selon des indicateurs prédéterminés. Ensuite, une catégorisation des réponses permet de dégager des

convergences et ainsi formuler des constats. Toutes les réponses aux questions se trouvent d'abord quantifiées par le nombre de participants ayant répondu et ensuite qualifiées par la nature des réponses reliées aux indicateurs. Je précise ici que ces DÉ sont identifiées comme étant « Répondant » lorsque les *verbatim* viennent des réponses données au questionnaire transmis de façon anonyme dans le but de contrer la désirabilité sociale. Lorsque les *verbatim* proviennent des réponses données dans les grilles d'appréciation, les DÉ sont alors identifiées comme étant « Participant ». Rappelons qu'un savoir professionnel s'élabore non seulement à partir des compétences déployées par les acteurs sur le terrain, mais également par le recours aux apports de savoirs théoriques pertinents.

Présentons d'abord les savoirs professionnels que les DÉ ont développés au fil des divers moments d'accompagnement menés dans le milieu. Rappelons qu'un dispositif de récit de pratique à l'intérieur d'une démarche d'accompagnement individuel soutient leur réflexion et le développement de leur posture réflexive.

2. LES SAVOIRS PROFESSIONNELS DÉVELOPPÉS PAR LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

En participant au dispositif d'accompagnement individuel, les directions d'établissement développent deux savoirs professionnels : 1) intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention et 2) adopter une posture réflexive pour analyser sa pratique. Ces deux

savoirs professionnels sont issus d'une famille de situations qui se définit, selon les balises spécifiques à l'essai doctoral, comme étant des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes. La première famille de situations est l'opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement au sein de son établissement, soit la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Cette famille de situations se décline donc en deux savoirs professionnels qui, à leur tour se déclinent en actions clés et en résultats. La figure 1 ci-dessous illustre le processus par lequel les savoirs professionnels sont dégagés.

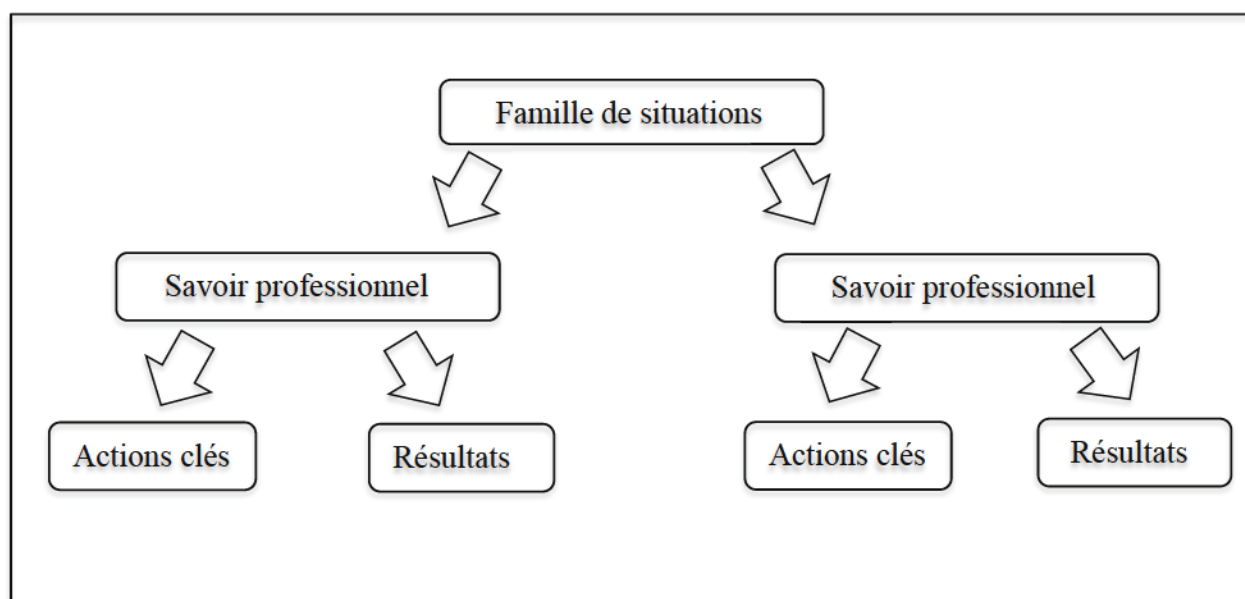


Figure 1 : La déclinaison de la famille de situation et des savoirs professionnels.

Reprenons maintenant les deux savoirs professionnels développés par les directions d'établissement (DÉ) en explicitant les actions clés et les résultats qui y sont liés, dans deux tableaux distincts, Tableau I et Tableau II.

Tableau I. Un savoir professionnel développé par les DÉ

Famille de situations Opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement.	
Savoir professionnel Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention.	
Actions clés	Résultats observés
Opérationnaliser les différentes étapes d'une démarche itérative : <ul style="list-style-type: none"> - Analyser son milieu - Décrire la situation actuelle - Déterminer la situation visée - Planifier les actions - Agir - Évaluer les actions posées et leur impact 	Mise en mot de la pratique permet de mieux structurer sa pensée et de conceptualiser un agir. Mieux structurer ses actions en fonction de l'intention ciblée. Réaliser un projet d'intervention selon les éléments choisis pour la mise en place d'une CAP (Grille Go-CAP).
Démontrer un plan d'action en cohérence avec les nouveaux savoirs acquis dans la CoP (Grille GOCAP)	Réinvestir dans son milieu des savoirs acquis dans la CoP (liens théorie/pratique) en lien avec les éléments essentiel à la mise en place d'une CAP.
Garder des traces relatives aux étapes de la démarche dans un outil prévu à cet effet (récit de pratique)	Adopter une posture réflexive :
Adopter une posture de métaréflexion : réfléchir sur sa propre façon de réfléchir et nommer ses schèmes qui teintent ses actions.	<ul style="list-style-type: none"> - La capacité de reconnaître et de nommer ses propres schèmes qui sous-tendent les actions. - Évaluer l'impact des actions posées et ajuster sa pratique en conséquence. - Être autocritique sur sa pratique

Au tableau I, le premier savoir professionnel se lit comme suit : intégrer et objectiver une démarche itérative et réflexive de projet d'intervention. Dans cette famille de situations, le projet d'intervention se veut la mise en place d'une CAP au sein des équipes-école. Ce savoir

professionnel s'observe notamment par des actions clés dont l'opérationnalisation des différentes étapes d'une démarche itérative, la démonstration d'un plan d'action, garder des traces relatives aux étapes de la démarche et adopter une posture réflexive.

L'opérationnalisation des différentes étapes d'une démarche itérative se décline en six étapes : 1) analyser le milieu, 2) décrire la situation actuelle, 3) déterminer la situation visée, 4) planifier les actions, 5) agir et 6) évaluer les actions posées et leur impact dans le milieu.

La démonstration, par la DÉ, d'un plan d'action en cohérence avec les nouveaux savoirs acquis dans le cadre des rencontres collectives (CoP) représente la deuxième action clé. La grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) de Leclerc (2012) est le cadre de référence privilégié dans les CoP. Cette grille relate les sept caractéristiques à privilégier pour la mise en place d'une CAP, soit le leadership, la vision, l'utilisation des données, les conditions physiques et humaines, la collaboration, les sujets abordés et la diffusion de l'expertise. Le fait de démontrer un plan d'action en cohérence avec le cadre théorique de Leclerc (2012) a mené à la réalisation d'un projet d'intervention. Dans son projet d'intervention, la DÉ choisissait de travailler sur un des éléments de la grille GOCAP (ex : le leadership) dans le but de mettre en place une CAP au sein de son équipe-école. L'appropriation des étapes de la démarche itérative permet aux DÉ de se mettre en action. Par exemple, une DÉ mentionne le fait que « suivre une démarche structurée m'amène à me questionner avant d'agir et je planifie et structure mieux mes interventions » (Participant 4). Le

fait de se mettre en action et de vivre des expériences permet donc au cycle d'apprentissage de fonctionner (LeBoterf, 2015).

Pendant l'accompagnement, la DÉ gardait des traces relatives à chacune des étapes de la démarche itérative dans un récit de pratique. Selon LeBoterf (2015),

L'écrit facilite une certaine mise à distance de l'action. Il favorise la prise de recul, constitue un objet de travail qu'il met « devant » le narrateur et propose à des auditeurs. Par lui, l'expérience ou la pratique devient une référence commune sur laquelle il est possible de travailler, de discuter, de comparer avec d'autres. Le sujet n'est plus seulement dans l'action, mais face à l'action qu'il a conduite (p.111).

Le fait de garder des traces à l'aide d'une démarche structurée aide la DÉ dans la mise en mot de sa pratique, la structure de sa pensée et la conceptualisation de son agir (Mbiatong, 2013). Cependant, « passer du faire à la conceptualisation exige un travail d'élaboration de catégorisation nominale et une rigueur qui fait tarir les témoignages » (Mbiatong, 2013, p. 141). C'est pourquoi le fait de pouvoir raconter sa pratique (Fullan, 2016), dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel, aide davantage la DÉ dans sa mise en mot, mais aussi à clarifier le sens de ses actions en fonction de ses intentions. En ce sens, une DÉ écrit : « *Ça permet de mettre en place mes idées, mieux structurer ma pensée et l'intention de l'action* » (Participant 2). Une autre DÉ répond que « *prendre le temps d'écrire dans le récit de pratique nous oblige à*

réfléchir sur nos actions et à mieux cibler nos intentions, ce qui permet un réajustement de nos pratiques » (Répondant 6). Une DÉ rapporte plutôt que : *« cela m'oblige à me recadrer et à réfléchir à la pertinence ainsi qu'à la portée de mes actions »* (Répondant 1). De plus, une DÉ ajoute que *« cela m'oblige à prendre un temps d'arrêt et de me centrer sur mes pratiques »* (Répondant 3).

En cours d'accompagnement, les résultats démontrent également l'adoption d'une posture réflexive par les DÉ. Ces dernières démontrent une prise de conscience des actions posées et de leur impact au sein de leur équipe-école. Cette prise de conscience les amène à objectiver leur situation en fonction des résultats obtenus. Par le fait même, elles deviennent de plus en plus autocritiques au regard de leur pratique, ce qui a fait en sorte qu'elles arrivent à verbaliser leurs schèmes qui expliquent le choix de leurs actions. Le fait de pouvoir reconnaître et verbaliser ses schèmes amène les DÉ à réfléchir à leur propre façon de réfléchir (métaréflexion). Par exemple, une DÉ verbalise les propos suivants : *« Quand je prends conscience des schèmes opératoires qui guident l'action, quand je les verbalise, ça m'amène à résumer ma réflexion et à questionner le comment et le pourquoi de ma réflexion »* (Participant 7). Une autre DÉ dit : *« Quand j'agis comme ça, je réalise que ce sont mes valeurs qui sont heurtées. Et là, je me demande pourquoi cette enseignante-là vient tant les heurter »* (Participante 4). Une autre DÉ répond au questionnaire anonyme en explicitant que, *« La force de cet accompagnement, c'est la conscientisation des concepts ou de nos schèmes intrinsèques »* (Répondant 6).

Finalement, les DÉ démontrent également un réinvestissement, dans leur milieu, des savoirs développés entre leur vécu quant à leur participation à la CoP (liens théorie/pratique) et les éléments essentiels à mettre en place dans une CAP. Ces liens entre la théorie et la pratique amènent les DÉ à formaliser leur pratique tout en étant capable de les expliquer et de se référer à des cadres théoriques pertinents.

Issu de la même famille de situations, soit l'opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement au sein de son établissement, un autre savoir professionnel est développé par les DÉ. Il s'agit d'adopter une posture réflexive pour analyser sa pratique. Rappelons que ces directions choisissent de trouver du temps, malgré leur calendrier chargé, pour s'engager volontairement dans une démarche accompagnée pour développer leur agir compétent dans la mise en place d'une CAP au sein de leur équipe-école. Lors des rencontres individuelles, il est proposé aux DÉ de garder des traces de leurs actions par un dispositif de récit de pratique. Il devenait donc incontournable par la suite que les DÉ puissent bénéficier d'un accompagnement pour arriver à verbaliser et à expliciter ces actions à partir des traces consignées dans le récit de pratique. Le tableau II ci-dessous présente les actions-clés et les résultats qui témoignent du développement de ce savoir professionnel.

Tableau II. Un savoir professionnel développé par les DÉ

Famille de situations Opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement.	
Savoir professionnel Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent.	
Actions clés	Résultats observés
<p>Établir une relation de confiance avec l'accompagnatrice et créer une alliance de travail.</p> <p>Prendre le temps de s'arrêter et accepter se faire questionner, sans jugement, à partir du récit de pratique (technique d'explicitation de Vermersch).</p> <p>Analyser son agir compétent en interagissant de façon réflexive à partir du récit de pratique et à l'aide d'une technique d'explicitation.</p> <p>Expliciter les actions posées, mais aussi les raisons qui ont mené à les poser (valeurs, croyances...).</p> <p>Réfléchir sur sa propre réflexion.</p>	<p>Cibler ses intentions en cohérences avec la situation actuelle et la situation visée.</p> <p>Choisir ses actions en fonction de ses ressources (internes et externes).</p> <p>Prendre une prise de recul (avant, pendant et après le processus de mise en place d'une CAP) pour prendre conscience, mettre en mot, les actions plus implicites et ses propres schèmes qui sous-tendent les actions.</p> <p>Assurer une régulation constante en fonction des résultats obtenus.</p> <p>Capable de réfléchir sur sa propre réflexion (métaréflexion).</p>

Parmi les actions clés, une relation de confiance doit d'abord s'établir entre la DÉ et l'accompagnatrice. Cette relation de confiance demeure une condition gagnante afin de créer une alliance de travail (St-Arnaud, 2003), et ce, dans une perspective de bienveillance. La bienveillance renvoie notamment à la façon de porter attention à la personne accompagnée tout en respectant ses différences (Guillemette, 2017). Par la suite, la DÉ doit vouloir prendre le

temps de s'arrêter pour analyser sa pratique en se faisant questionner à partir des traces inscrites dans le récit de pratique, et ce, sans se sentir jugée. Par analyser sa pratique, je renvoie à :

La capacité de décrire les situations rencontrées, de les analyser en lien avec ses théories personnelles et les théories standardisées, de façon à pouvoir mieux les comprendre et imaginer d'autres actions possibles (Donnay et Charlier, 2006).

Être accompagné pour analyser son agir compétent, c'est-à-dire la capacité à mobiliser ses ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation complexe (LeBoterf, 2013), demeure donc une plus-value pour soutenir le développement d'une posture réflexive. Seul, l'exercice d'écriture, de la mise en mots de la pratique, peut freiner la pratique réflexive (Vacher, 2015). Par conséquent, le fait de pouvoir « s'entendre dire » (Paul, 2016) peut soutenir cette pratique réflexive. Par ailleurs, la technique d'entretien d'explicitation, décrite précédemment dans cet essai, ajoute une dimension supplémentaire à l'accompagnement au regard du transfert de la théorie dans la pratique. En effet, la dimension procédurale de la technique d'entretien d'explicitation permet d'inférer les savoirs théoriques mis en œuvre (Vermersch, 2017). Par savoirs théoriques, j'entends les cadres théoriques présentés dans le cadre des CoP, notamment, la grille GOCAP (Grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP) de Leclerc (2012).

Donc, le fait de se faire questionner et de « s'entendre dire » (Paul, 2016), mène aussi à une prise de conscience, chez la DÉ, des actions plus implicites de sa pratique, ainsi que des schèmes qui expliquent les valeurs qui sous-tendent les actions posées (Schön, 1994; Argyris et Schön, 2002; LeBoterf, 2015). En effet, certains *verbatim* viennent en témoigner. Par exemple, une DÉ écrit, dans le questionnaire anonyme, « *Le questionnement me permet de développer une pratique réflexive. Cela me permet d'être plus consciente et de mieux organiser les actions à entreprendre* » (Répondant 4). Une autre ajoute également que, « *Lors des rencontres individuelles, expliquer nos propos, nos actions, améliorent grandement le cheminement réflexif. En s'écoulant parler, on prend conscience de certaines choses plus implicites* » (Répondant 6).

Les DÉ deviennent donc des praticiens réflexifs puisqu'elles revoient leurs intentions de départ et évaluent leurs actions pour mieux intervenir selon différents contextes. Lorsque les DÉ en prennent conscience, elles peuvent alors expliciter les raisons, plutôt inconscientes au départ, qui les amènent à agir d'une façon plutôt qu'une autre. De cette façon, elles arrivent, par le fait même, à ajuster plus consciemment leurs pratiques au lieu d'être uniquement en réaction face à une situation. Ce *verbatim* peut en témoigner : « *Je suis beaucoup plus dans la réflexion que dans l'action sans validation de l'impact* » (Participant 6).

En conclusion, les résultats démontrent que l'accompagnement individuel comble « l'entre-deux » (Fullan, 2016), c'est-à-dire le chaînon manquant entre les rencontres collectives (CoP) et le

retour des DÉ dans leur milieu respectif, dans lequel la réalité du quotidien peut devenir un frein à la pratique réflexive. Cet accompagnement individuel provoque donc un espace/temps pour faciliter la pratique réflexive et contribue à briser le sentiment d'isolement évoqué par les DÉ (CSE, 2017). Cependant, ceci s'avère possible à condition que les DÉ acceptent volontairement de prendre le temps pour consigner des traces au regard de leurs pratiques, pour ensuite prévoir une rencontre individuelle menée par l'art du questionnement, dans le but d'adopter une posture réflexive et ainsi pour leurs pratiques.

3. MES SAVOIRS PROFESSIONNELS À TITRE D'ACCOMPAGNATRICE

Dans le but de documenter mon passage d'une posture de gestionnaire vers une posture d'accompagnatrice, je coévalue ma posture d'accompagnatrice en faisant compléter un questionnaire, par les huit DÉ, à la fin de chaque rencontre. De plus, j'autoévalue ma posture d'accompagnatrice, notamment en gardant des traces dans un journal de bord. Les résultats obtenus par les réponses aux questionnaires et mes notes du journal de bord me permettent de réguler ma posture en cours d'accompagnement.

Pour réguler ma posture, il s'avère nécessaire que j'adopte, moi aussi, une posture réflexive afin de prendre conscience de mes valeurs et croyances personnelles qui teintent ma posture d'accompagnatrice. Par exemple, étant une personne plutôt axée sur la tâche, je réalise que dans les premières rencontres, j'escamote la phase d'accueil pour aller directement au but de l'entretien. C'est en complétant mon journal de bord que j'ai pris conscience de cette lacune. En

effet, je n'avais rien à noter pour cette phase (accueil) puisque je passais directement à l'entretien. Cette prise de conscience fait en sorte que j'accorde maintenant une plus grande importance à la relation humaine qui se développe au cours de l'accompagnement. Mes notes personnelles consignées dans mon journal de bord, ajoutées à l'évaluation faite par les DÉ via les questionnaires, m'amènent progressivement à poser un regard sur ma propre réflexion. Par exemple, suite à une rencontre avec une DÉ, je compare ses réponses dans le questionnaire avec mes notes personnelles, et je réalise qu'il y a une différence dans nos perceptions au regard de ma posture d'accompagnement. C'est alors que je réfléchis non seulement sur mes actions et mes attitudes, mais aussi sur la raison qui m'amènent à réfléchir d'une certaine façon lorsque je consigne mes notes personnelles.

Un exemple de ceci provenant d'un *verbatim* de mon journal de bord : « Il a coché qu'il était « plutôt d'accord » à l'énoncé « L'accompagnatrice a fait preuve de sollicitude en accordant une attention soutenue et engagée envers la personne accompagnée ».

De mon côté, il me semble que j'étais bien attentive au propos de ce directeur. C'est vrai, qu'à un moment donné, mon attention portait plus sur ce que j'entendais, ce qui se passait en dehors de mon bureau, près de ma porte. Il a senti que mon attention était ailleurs. Moi, je croyais que mes efforts pour rester concentrée sur lui étaient suffisants. Je me rends compte que c'est important de comparer ma perception avec celle de la DÉ que j'accompagne. Trouver que ma posture était bonne n'est pas suffisant. C'est important de tenir compte de ce que

cette personne a perçu, a ressenti. Je vais revenir sur ça, avec lui, à la prochaine rencontre » (Journal de bord, 3 octobre 2018).

Par ailleurs, tel que déjà mentionné dans cet essai, un questionnaire anonyme a été envoyé à toutes les DÉ accompagnées dans le but de réduire le plus possible l'effet de la désirabilité sociale. Ce questionnaire touche autant les forces, les limites du dispositif d'accompagnement individuel que ma posture à titre d'accompagnatrice.

Mes savoirs professionnels se sont donc développés à partir d'une famille de situations qui se lit comme suit : accompagner les DÉ afin qu'elles adoptent une posture réflexive dans leur développement professionnel. Cette famille de situation se décline en deux savoirs professionnels qui, à leur tour, se déclinent en actions clés et en résultats. Ces deux savoirs professionnels sont : 1) adopter une posture d'accompagnatrice, 2) établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ. Les tableaux III et IV présentent ces savoirs professionnels en explicitant les actions clés et les résultats obtenus.

Tableau III. Mes savoirs professionnels

Famille de situations Accompagner les DÉ à adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel.	
Savoir professionnel Adopter une posture d'accompagnatrice.	
Actions clés	Résultats observés
Adopter une attitude de bienveillance et faire preuve de sollicitude	Mise à profit des compétences des deux parties (DÉ/accompagnatrice).
Instaurer un sentiment de confiance.	Prendre conscience que chaque situation est singulière (délaisser une posture d'expert).
Créer une alliance de travail.	Prendre conscience de mes propres schèmes qui teintent mes actions et me réguler au besoin.
Maintenir une disponibilité cognitive et affective	Développer une écoute active.
Adopter une posture réflexive au regard de ma posture d'accompagnatrice : prendre conscience des schèmes qui teintent mes actions et réfléchir sur ma propre façon de réfléchir.	Développer une relation de collaboration (interdépendance entre l'accompagnatrice/l'accompagné).
Autoévaluer et coévaluer ma posture à partir des résultats obtenus par les questionnaires et les notes de mon journal de bord.	Permettre à la DÉ de travailler en amont en planifiant ses actions de façon éclairée.
	Permettre à la DÉ d'intégrer et d'opérationnaliser une démarche de projet.

Les premières actions clés, mises de l'avant dans ce contexte d'accompagnement, sont : adopter d'une attitude de bienveillance et faire preuve de sollicitude (Guillemette, 2017). Ces deux actions deviennent un prérequis pour instaurer un sentiment de confiance chez la DÉ accompagnée. Une fois qu'un sentiment de confiance est instauré, je peux créer une alliance de travail avec la DÉ (St-Arnaud, 2003). Cette alliance de travail devient indispensable afin de maintenir l'accompagnement dans une structure de coopération. (St-Arnaud, 2003). Dans une structure de coopération qui se définit comme une relation non hiérarchisée entre

l'accompagnatrice et l'accompagné pour atteindre un but commun. Or, en tant qu'accompagnatrice, ma première préoccupation est de faire en sorte que le but proposé puisse devenir un but partagé (accompagnatrice/ accompagné).

De plus, je me suis assurée de maintenir une écoute active pendant que la DÉ explicite ses actions. Demeurée bien disposée exige d'être en mesure de faire fi de toutes préoccupations ou pensées pouvant nuire à la qualité de cette écoute dans une telle démarche d'accompagnement. Par exemple, ce n'est pas le temps de penser à ce qui se passe dans mon établissement au moment où je suis en entretien avec une DÉ. D'ailleurs, j'ai noté dans mon journal de bord le malaise ressenti pendant un entretien qui se tenait dans mon établissement. J'étais alors préoccupé par une intervention qui se déroulait, près de mon bureau, entre un membre du personnel et un élève : *« Aujourd'hui, je n'étais pas à mon meilleur, pas très à l'écoute de ce que la DÉ me racontait. Mon attention portait davantage sur ce qui se passait à l'extérieur de mon bureau. La DÉ l'a senti que je n'étais pas tout à fait attentive. À voir si je dois continuer à tenir des rencontres dans mon école. »* (Journal de bord, 3 octobre 2018). Je me suis donc assurée qu'une telle situation ne se reproduise plus lorsque les entretiens avec les DÉ se tenaient dans mon bureau. Voici deux verbatims qui témoignent de l'importance que j'accorde dorénavant à l'écoute active : *« L'accompagnatrice a une écoute active et sait formuler des questions pour m'amener à réfléchir sur ma pratique »* (Répondant 4) et *« Son écoute est rassurante. On ne sent pas le jugement et on sent qu'elle est là pour nous accompagner dans notre réflexion. Elle nous aide à penser à voix haute »* (Répondant 6).

Le fait d'adopter une posture d'accompagnatrice attentive dans un espace/temps permet de soutenir les DÉ dans l'analyse de leur agir compétent. Les résultats démontrent aussi une mise à profit des compétences des deux parties (accompagné/accompagnatrice) en les mettant en situation d'apprentissage (Paul, 2019). Une relation de collaboration dans laquelle il y a une interdépendance entre l'accompagné et l'accompagnatrice se met progressivement en place. Selon Guillemette, Royal et Monette (2015),

Dans une telle démarche de collaboration, chaque personne est appelée d'abord à poser un regard quant à sa façon d'intervenir individuellement pour ensuite mieux ajuster ses pratiques selon les expertises des uns et des autres et enfin agir de manière collective (p. 12).

De plus, une posture d'accompagnatrice permet aux DÉ de contextualiser et de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises dans le cadre des rencontres de CoP. La façon d'accompagner soutient l'objectivation et la régulation permettant ainsi aux DÉ de travailler en amont soit en planifiant leurs actions de façon éclairée et ainsi éviter d'agir plutôt en réaction à une situation.

Par ailleurs, l'adoption d'une posture d'accompagnatrice permet de prendre conscience que chaque situation est singulière. Cette prise de conscience aide notamment à délaisser progressivement une posture d'expertise, qui est forcément adoptée par les DÉ de par la nature de sa fonction pour, cette fois-ci, adopter plutôt une posture de personne facilitatrice (Paul,

2016). Par cette posture de facilitatrice, l'accompagnatrice est appelée à se concentrer davantage sur la mise en place de conditions (physiques et humaines, questionnement) permettant aux DÉ d'adopter une posture réflexive en évitant de se substituer à elles en leur disant quoi et comment faire dans une situation donnée. De gestionnaire à accompagnatrice, la façon de vivre le projet et d'accompagner les DÉ a certes une influence sur l'évolution de mon identité professionnelle. Tel qu'évoqué par Paul :

Ce changement du gestionnaire au conseil suppose de faire de la formalité un moment privilégié de réflexion, une occasion de faire le point pour une personne sur son parcours personnel et professionnel, ses compétences, ses aptitudes et ses motivations, et de définir ensemble un projet qui déploie avec elle le sentiment d'existence (2016, p. 74).

Par conséquent, le fait de considérer chaque situation comme singulière a pour effet d'obliger une prise de recul, de sortir d'un paradigme d'expert chez la personne accompagnatrice pour adopter un paradigme de l'incertitude (St-Arnaud, 2001; Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013).

Dumoulin, Guillemette et Garant (2018) explique ce paradigme par le fait « de sortir de la position d'expert, momentanément et volontairement pour explorer « l'horizontalité » au sein des situations d'accompagnement » (p. 4), plutôt que la verticalité, ce qui crée un état de non savoir et de repositionnement par rapport à la personne accompagnatrice qui ne dicte plus quoi et

comment faire, mais qui se centre plutôt sur le processus pour questionner ce quoi et ce comment faire. Ainsi, la transition de gestionnaire à accompagnatrice exige cette nouvelle façon de penser l'accompagnement et par conséquent, de penser l'autorité, l'expertise et la relation d'une différente façon (Leblanc, Dumoulin, Garant et Larouche, 2013)

Un autre savoir professionnel que j'ai développé en tant qu'accompagnatrice est d'établir et de maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ, c'est-à-dire une introspection interactive et guidée dans une démarche d'accompagnement (Rothman, 1996). En effet, une DÉ écrit que « *la plus grande force de l'accompagnement reçu est l'effet miroir qui nourrit ma réflexion* » (Répondant 1). Une autre DÉ écrit que le type d'accompagnement reçu « *me permet de prendre un temps d'arrêt et ainsi effectuer une introspection sur ma pratique* » (Répondant 7). Une troisième DÉ écrit que « *La force du questionnement me permet d'aller plus loin dans mes réflexions* » (Répondant 2). Ce savoir est explicité dans le tableau IV ci-dessous.

Tableau IV. Mes savoirs professionnels

Famille de situations	
Accompagner les DÉ pour adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel.	
Savoir professionnel	
Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel.	
Actions clés	Résultats observés
<p>Animer un dispositif d'accompagnement :</p> <p>Accueillir la DÉ (règles éthiques et confidentialité des propos)</p> <p>Questionner dans le but de provoquer une prise conscience de ses schèmes qui sous-tendent et teintent les actions.</p> <p>Choisir la technique d'explicitation de Vermersch (2017) pour guider l'évocation :</p> <p>Initialiser l'échange : proposer le questionnement et encourager la prise de risque.</p> <p>Focaliser l'échange: déterminer la situation qui fera l'objet de l'entretien.</p> <p>Élucider l'échange: établir la succession des actions de façon à obtenir une description.</p>	<p>Adopter une posture réflexive : remise en question des valeurs et principes qui sous-tendent les actions.</p> <p>Donner du sens aux gestes et paroles et valide si les actions sont en cohérence avec la vision de la DÉ.</p> <p>Augmenter la confiance en soi dans le choix des actions à poser, des stratégies de gestions à privilégier et à son leadership comme DÉ.</p> <p>Permettre de valider l'atteinte de la situation visée.</p> <p>Décortiquer l'action en l'explicitant permet de prendre conscience de la posture adoptée par la DÉ.</p> <p>Plus-value au récit de pratique : décrire l'action permet à la DÉ de prendre conscience des savoirs (expérientiels et théoriques) qui sous-tendent les actions.</p>

Il y a une étape préalable à l'établissement d'un dialogue réflexif. Il s'agit d'accueillir la DÉ de façon bienveillante en faisant preuve de sollicitude, tel que je l'ai mentionné précédemment, mais un rappel des règles éthiques et de confidentialité des échanges demeurent important. Par exemple, au début de chaque rencontre, je rappelle à la DÉ que sa participation à mon dispositif d'accompagnement demeure confidentielle. De plus, je précise que tous les

propos émis au cours des entretiens ne sont pas partagés avec autrui, que ce soit à une autre DÉ ou à la direction générale. Également, je demande à la DÉ si elle accepte de se faire questionner à partir de son récit de pratique.

Les autres actions clés, initialiser, focaliser, élucider et relancer l'échange sont directement reliées à la technique d'entretien d'explicitation de Vermersch (2017). Par ailleurs, je pose des questions ouvertes qui servent à la réflexion pour comprendre la situation et soutenir la DÉ dans sa réflexion. Je questionne également pour aider la DÉ à prendre conscience des schèmes qui l'habitent et qui expliquent les actions posées. Par exemple, il s'agit d'abord d'éviter les questions qui commencent par « est-ce que », qui incitent un oui ou non comme réponse et celles qui commencent par « pourquoi ». Une question commençant par « pourquoi » peut provoquer un sentiment de jugement chez la DÉ. Les notes prises dans mon journal de bord me permettent de constater les progrès réalisés au cours des entretiens. En effet, les notes relatives aux premiers entretiens démontrent que je posais quelques questions commençant par « est-ce que » ou « pourquoi », par exemples. La relecture de ces notes m'a permis de me réguler d'un entretien à l'autre et, progressivement, ce type de question est remplacé par des questions ouvertes (exemple : « En quoi... »). Les autres questions posées proviennent des relances à partir des verbalisations de la DÉ pour l'amener à expliciter sa pensée.

Les résultats, présentés préalablement dans le rapport final du projet 2, démontrent que l'ajout de cette technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017) devient une plus-value au récit de pratique. En effet, l'exercice de décrire l'action permet à la DÉ de prendre conscience

non seulement des savoirs expérientiels et théoriques qui sous-tendent ses actions, mais aussi de remettre en question les valeurs et les principes. De plus, le fait de décortiquer l'action en l'explicitant permet à la DÉ de prendre conscience de la posture qu'elle adopte dans une situation donnée. Les DÉ ont relaté que cette technique permet de donner du sens aux gestes et paroles et permet de valider si les actions posées sont en cohérence avec la vision. Finalement, les DÉ évoque également une augmentation du sentiment de confiance en soi, et ce, tant dans le choix des actions à poser, des stratégies de gestion à privilégier que dans le choix du style de leadership à adopter en fonction du contexte ou de la situation.

4. LES CONDITIONS OPTIMALES D'ÉMERGENCE

Précédemment, deux savoirs professionnels développés par les directions d'établissement ont été présentés : 1) Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet personnel, 2) adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent.

L'émergence de ces savoirs professionnels ne peuvent se produire sans la présence de certaines conditions. Une des premières conditions demeure l'importance accordée par la direction générale de la commission scolaire au développement professionnel des directions d'établissement. Par la mise en œuvre de différents dispositifs d'accompagnement collectif au fil des années, la direction générale démontre une grande ouverture à accompagner et à soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent.

Une deuxième condition optimale est la volonté, démontrée par les directions d'établissement, à trouver le temps pour s'engager dans une démarche accompagnée pour analyser leurs pratiques. Dans le cas des CoP, dispositif d'accompagnement collectif mis sur pied par la direction générale, les directions d'établissement doivent obligatoirement y participer, alors que ce sont des DÉ volontaires qui participent à mon dispositif d'accompagnement individuel. Ces directions trouvent donc le temps, malgré leur calendrier chargé, pour s'engager volontairement dans une démarche accompagnée pour développer leur agir compétent dans la mise en place d'une CAP au sein de leur équipe-école.

Donc, trouver le temps et s'engager dans une démarche d'accompagnement, quelle que soit sa forme, demeure les deux conditions optimales pour l'émergence de ces savoirs professionnels dans la communauté professionnelle, plus spécifiquement, chez les directions d'établissement.

Par contre, certains auteurs relatent des difficultés pouvant être rencontrées par les DÉ dans un contexte de pratique réflexive. En effet, la conceptualisation d'un agir, d'une action peut être une tâche laborieuse, d'autant plus que les directions d'établissement sont davantage dans l'action et moins dans la pratique de verbaliser leurs actions (Mbiatong, 2013). De son côté, St-Arnaud (2001) reconnaît que les praticiens peuvent parfois manifester de la difficulté à nommer leurs intentions et aussi à se réguler dans l'action. C'est pourquoi le récit de pratique s'avère un outil pertinent pour garder des traces, mais les DÉ bénéficient davantage d'un accompagnement pour arriver à verbaliser, expliciter leurs actions. Assurer un accompagnement devient alors une condition favorable à l'émergence des savoirs professionnels.

En effet, Guillemette (2014) confirme que, lorsque les DÉ sont accompagnées et qu'elles trouvent le temps pour s'engager dans une analyse de pratique pour réfléchir sur leurs actions, elles développent un agir compétent pour mieux gérer l'activité éducative dans son établissement.

À part ces conditions d'émergence des savoirs professionnels des DÉ, mises en place par la direction générale et par les DÉ elles-mêmes, il y a également des conditions d'émergence que j'ai mises en place, en tant qu'accompagnatrice. D'ailleurs, ces conditions sont directement reliées à l'accompagnement comme tel.

En effet, lorsque je demande aux DÉ de garder des traces de leurs actions dans le récit de pratique, il devient incontournable par la suite d'assurer un accompagnement qui permet de verbaliser et d'explicitier ces actions. Une des difficultés rencontrées dans la pratique réflexive, lorsqu'il s'agit d'améliorer la verbalisation orale ou écrite du vécu (tel que demandé pour le récit de pratique) demeure la mémoire (Legault, 2019). Puisqu'il s'agit d'un vécu passé, l'accompagnement devient, en ce sens, une condition à mettre en place pour aider les DÉ à revivre une situation passée. Tel qu'évoqué par Legault (2019) :

Il est possible de mettre en place des conditions pour aider le praticien à éprouver, au présent, dans le temps de la réflexion un quasi-revivre de moments de la situation vécue passée (Legault, 2019, p. 32).

Dans le cadre de mon dispositif d'accompagnement individuel, je choisis la technique d'entretien d'explicitation de Vermersch (2017) qui consiste à relancer la DÉ accompagnée, à partir de ces verbalisations, pour guider l'évocation. Cette façon de questionner permet à la DÉ à revivre une situation passée.

Une dernière condition à mettre en place pour assurer l'émergence des savoirs professionnels des DÉ dans le cadre de mon dispositif d'accompagnement individuel est le respect de quatre principes de l'accompagnement : la bienveillance, la sollicitude, la confidentialité et le non-jugement (Guillemette, 2017 ; Legault, 2019 ; Paul, 2019). En tant qu'accompagnatrice, il s'avère important de prendre en considération le fait que demander à une DÉ de faire un retour réflexif sur une situation vécue s'avère, pour elle, un vécu en soi. Ma posture influence donc, indéniablement, la qualité de la démarche réflexive. Ces principes sont, à mon avis, transversaux tout au long de l'accompagnement. Cependant, il demeure incontournable de les mentionner explicitement aux DÉ dès le début de chaque rencontre.

De plus, adopter une attitude de bienveillance et faire preuve de sollicitude me permet d'instaurer un climat de confiance avec l'accompagné. Ce climat de confiance devient un prérequis pour la qualité de la démarche d'accompagnement. Dans une telle situation, la DÉ se place dans une zone vulnérable certaine en partageant sa pensée, donc en me faisant des confidences. Dans une telle situation, la confidentialité des propos devient primordiale, comme par exemple, éviter de les partager avec la direction générale. Pour ces mêmes raisons, une

grande vigilance est de mise, pendant chaque rencontre avec une DÉ, afin d'éviter toute expression de jugements de ma part (Legault, 2019).

En ce qui a trait à l'émergence de mes propres savoirs professionnels en tant qu'accompagnatrice, je reconnais également quelques conditions optimales. En tout premier lieu, je répète l'ouverture de la direction générale de la commission scolaire à me laisser carte-blanc dans la mise en œuvre de mon dispositif d'accompagnement individuel puisque celui-ci fut encadré par une démarche de formation universitaire de troisième cycle. Je reconnais également la participation volontaire des DÉ qui ont accepté de s'engager dans une démarche réflexive sur leur pratique. Le tableau V ci-dessous résume les conditions optimales présentées précédemment.

Tableau V. Les conditions optimales favorisant l'émergence des savoirs professionnels

Responsables	Conditions optimales
Direction générale	Accorder une grande importance au développement professionnel des DÉ.
Direction d'établissement	Trouver le temps pour s'engager dans une démarche accompagnée pour analyser leurs pratiques.
Accompagnatrice	Assurer un accompagnement pour d'abord, encourager les DÉ à garder des traces de leur pratique dans un outil prévu à cet effet, et ensuite pour soutenir les DÉ dans la verbalisation et l'explicitation des actions posées. Respecter les principes de bienveillance, de sollicitude, de confidentialité et de non-jugement.

En résumant les conditions optimales dans ce tableau, il demeure de toute évidence que sans elles (direction générale et DÉ), il serait plutôt difficile de poursuivre le développement de ma posture d'accompagnatrice.

TROISIÈME CHAPITRE. LA TRANSFÉRABILITÉ DES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Depuis vingt ans, le monde de l'éducation a connu plusieurs changements, notamment différentes modifications à la Loi sur l'instruction publique (LIP). Pour les acteurs de la communauté professionnelle, ces changements soulèvent l'importance de se placer en posture d'amélioration continue en poursuivant leur développement professionnel.

Cette posture d'amélioration continue a été adoptée par la direction générale de la commission scolaire dans laquelle j'ai pu réaliser mes projets, dans le cadre du doctorat. En effet, la direction générale accorde une importance au développement professionnel des directions d'établissement (DÉ) qui se manifeste par la mise en place, au fil du temps, de différents dispositifs d'accompagnement, notamment les communautés de pratique (CoP). Ce dispositif se veut un moyen pour soutenir les DÉ dans le développement d'un agir compétent pour la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans les établissements. Les interventions menées dans le cadre de la démarche doctorale permettent de greffer à ces dispositifs un accompagnement individuel pour soutenir les DÉ volontaires à analyser leur agir

compétent en adoptant une posture réflexive. C'est dans le cadre de cet accompagnement que les savoirs professionnels émergent chez les DÉ ainsi que chez l'accompagnatrice que je suis devenue. Qu'en est-il de la transférabilité de ces savoirs professionnels? Voilà la question traitée dans cette section de l'essai.

Au sens de Roussel (2011), nous entendons par transférabilité, la possibilité de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents en y apportant les ajustements nécessaires. Le transfert s'avère, par conséquent, un processus adaptatif et différencié qui vise à produire un impact durable (Roussel, 2011). Par ailleurs, le transfert ne se limite pas à une simple généralisation, mais nécessite aussi, dans certains cas, un processus de particularisation (Tardif, 1999) qui permet de distinguer ce qui s'applique ou non dans un contexte donné. Le transfert contribue alors non seulement à l'apprentissage, mais également à la professionnalisation (Le Boterf, 2000).

Le transfert des savoirs professionnels développés dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel, tant pour les DÉ qui y ont participé que pour moi-même en tant qu'accompagnatrice, vient soutenir la professionnalisation de la communauté professionnelle en éducation. Par cette professionnalisation, on vise le développement professionnel, plus précisément le développement d'un savoir agir compétent, et ce, dans différents contextes de la fonction de DÉ.

Uwamariya et Mukamurera (2005) définissent le développement professionnel en fonction de deux perspectives théoriques : 1) la perspective développementale et 2) la perspective professionnalisante. La perspective développementale se définit par les différents stades de développement par lesquels un individu doit passer pour acquérir de nouvelles habiletés selon le but. Dans le cadre de cet essai, c'est la deuxième perspective qui nous intéresse, soit la perspective professionnalisante, qui vise plus spécifiquement l'engagement d'une personne à la fois dans un processus d'apprentissage et dans un processus de réflexion sur sa pratique.

Au sens de Wittorski (2007), la professionnalisation est une intention sociale pour laquelle il y aurait deux enjeux : organisationnel et individuel. Selon Wittorski (2007), l'enjeu individuel fait référence à la quête d'identité professionnelle qui est un processus de développement d'actions, entrepris par l'entremise de différents dispositifs, qui permet d'analyser sa pratique et d'expérimenter des nouvelles façons de travailler.

Dans cette troisième partie de l'essai, il est question de démontrer, par des exemples, la transférabilité des savoirs professionnels développés par les DÉ qui ont participé au dispositif d'accompagnement individuel et ce, à partir des familles de situations présentées précédemment. Il sera également question de démontrer la transférabilité de mes propres savoirs professionnels développés en tant qu'accompagnatrice. La pertinence de la transférabilité de ces savoirs professionnels s'inscrit au niveau de la poursuite du développement professionnel des acteurs impliqués (DÉ et accompagnatrice), et ce, dans un contexte de professionnalisation.

Tout d’abord, rappelons les deux familles de situations ainsi que les savoirs professionnels qui ont émergés chez les DÉ et chez l’accompagnatrice que je suis devenue. Le tableau VI ci-dessous représente ces deux familles de situations qui se déclinent respectivement en savoirs professionnels.

Tableau VI. La déclinaison des familles de situations et des savoirs professionnels

	Familles de situations	Savoirs professionnels
Directions d’établissement	Opérationnaliser une démarche structurée pour mener un changement.	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d’intervention. • Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent.
Accompagnatrice	Accompagner les DÉ pour adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture d’accompagnatrice • Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d’une démarche d’accompagnement individuel.

En raison de la mouvance des contextes dans la fonction complexe qu’est la direction d’établissement, il demeure pertinent d’adopter une vision adaptative du transfert des savoirs professionnels car la DÉ est fréquemment appelée à recontextualiser ses savoirs professionnels développés dans un contexte particulier. En fait, pour parler de transfert, un individu doit utiliser « des connaissances, des savoirs et des habiletés appris en formation, dans le cadre de contextes de travail comportant un certain degré de nouveauté, et ce, afin d’améliorer, de façon prioritaire, sa performance » (Roussel, 2011, p.30).

La définition du transfert nous amène à deux catégories de transfert, soit le transfert rapproché et le transfert éloigné. Pour que le transfert puisse se qualifier de rapproché, la situation de formation et le contexte du transfert doivent être suffisamment similaires que très peu d'adaptations ne deviennent nécessaires. Par exemple, prenons le savoir professionnel suivant : intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention. La démarche itérative dont il est question (analyse du milieu, situation actuelle et situation visée, planifier, agir, évaluer) s'avère transférable, tel quelle, dans le cadre d'un projet d'intervention autre que la mise en place d'une CAP. Par exemple, il pourrait s'agir de l'élaboration du projet éducatif et du plan d'action d'un établissement.

Le transfert éloigné exige plutôt des changements importants à la fois au niveau du contexte de réalisation qu'au niveau du contenu de l'apprentissage (Roussel, 2011). Par exemple, si la DÉ avait à apporter des changements importants tant au niveau des étapes de la démarche itérative qu'au niveau du contexte dans lequel ces étapes seraient réinvesties, il s'agirait alors d'un transfert éloigné.

Tel que mentionné précédemment, la DÉ est appelée à recontextualiser ses savoirs professionnels. En ce sens, le transfert serait alors un processus en trois temps : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (Le Boterf, 2000). La contextualisation fait référence au contenu (par exemple, les étapes de la démarche itérative de projet) et au contexte de réalisation (mise en place d'une CAP). Pour transférer un savoir professionnel, il s'agit d'abord de dégager les éléments propres au contenu, qui ne changent pas

pour ensuite le recontextualiser ce contenu dans un autre contexte de réalisation. Au sens de Le Boterf (2000), « la faculté de transférer repose sur un paradoxe, l'apprentissage doit être contextualisé pour être rendu transférable » (Le Boterf, 2000, p. 98). La figure 2 suivante représente ces trois temps du transfert. Des exemples concrets seront donnés pour chacun de ces trois temps.

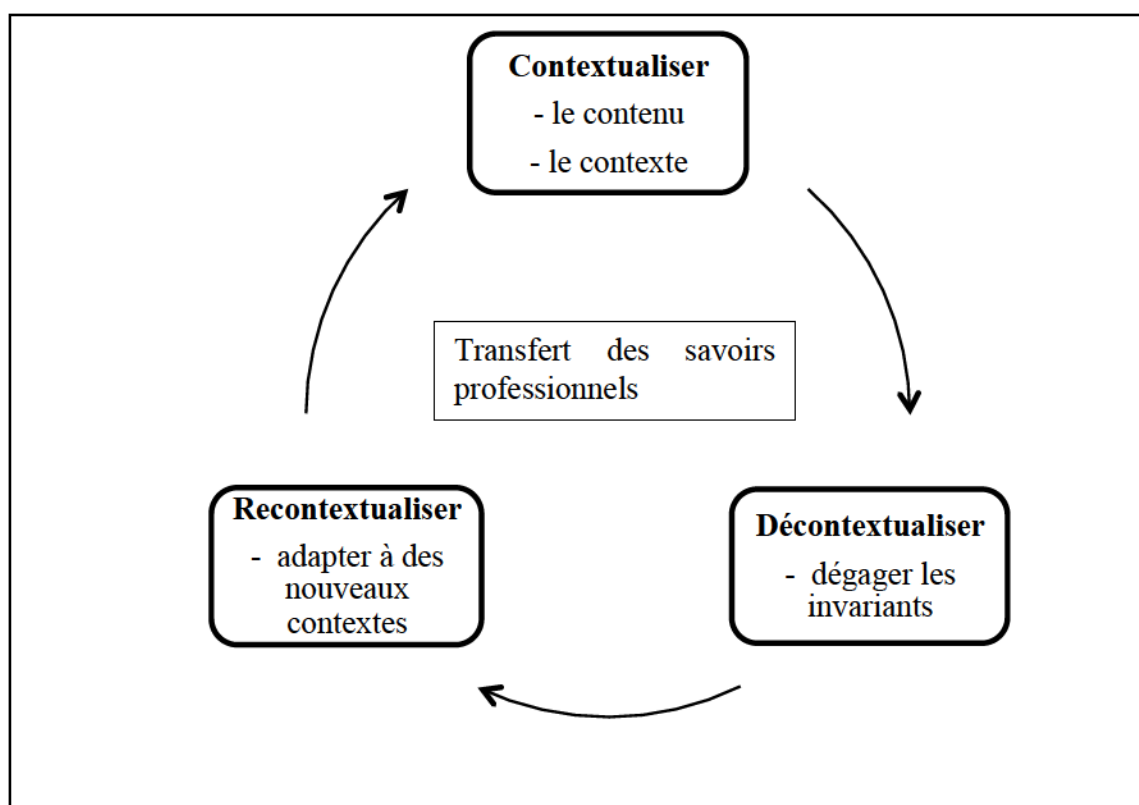


Figure 2 : Le transfert des savoirs professionnel : un processus en trois temps

Pour expliquer le premier temps d'un transfert, le contextualisation, la DÉ développe, dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel, un agir compétent (le contenu : par

exemple, la démarche itérative de projet) dans une situation particulière, soit celle de la mise en œuvre d'une CAP (le contexte) au sein de son équipe-école. Dans un deuxième temps, c'est-à-dire lors de la décontextualisation, la DÉ dégage les invariants (ce qui ne change pas) qui lui permettent d'agir par la suite dans un autre contexte que la mise en place d'une CAP. Par exemple, prenons le même savoir professionnel que ci-dessus: Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention. Ce savoir professionnel, développé par les DÉ, comporte des invariants. Un de ces invariants sont les étapes de la démarche itérative de projet (analyse du milieu, situation actuelle et situation visée, planifier, agir, évaluer). Ces mêmes étapes peuvent être utilisées dans un autre contexte que la mise en place d'une CAP (recontextualisation), notamment lors de l'élaboration du projet éducatif et du plan d'action. Il aurait lieu de croire que la DÉ peut également se référer à ces étapes dans une rencontre multidisciplinaire au cours de laquelle l'équipe réfléchit à un plan d'intervention pour un élève. Dans un tel cas, la DÉ recontextualise ce savoir professionnel, c'est-à-dire qu'elle adapte ce savoir dans un autre contexte. À partir de ce processus en trois temps, prenons maintenant chacune des familles de situations et discutons de la transférabilité des savoirs professionnels qui en découlent.

Rappelons que la famille de situations dans laquelle s'inscrit les savoirs professionnels développés par les DÉ s'intitule : Opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement. Elle se décline en deux savoirs professionnels: 1) Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention et 2) Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent. Pour ce qui a trait au premier savoir professionnel (intégrer et objectiver une

démarche itérative de projet d'intervention), je dirais que c'est un savoir professionnel transférable dans le même contexte que celui dans lequel il a été développé par les DÉ, c'est-à-dire dans la mise en œuvre d'une CAP au sein de leur équipe-école. Il s'agit ici d'un transfert que nous qualifions de rapproché. Nous expliquons ce transfert rapproché par l'existence une similarité importante entre la situation dans laquelle le savoir professionnel a été développé et le contexte de transfert, de sorte que peu d'adaptation est nécessaire pour assurer le transfert (Roussel, 2011). Par ailleurs, une DÉ peut aussi réutiliser la démarche itérative de projet (savoir professionnel), intégrée et objectivée dans un contexte de mise en place d'une CAP (contexte de réalisation), en transférant cette démarche dans un contexte différent, notamment l'élaboration du projet éducatif et du plan d'action de son établissement.

De plus, d'autres DÉ de la même commission scolaire, qui n'ont pas participé au dispositif d'accompagnement individuel, peuvent intégrer cette même démarche dans un contexte de mise en place d'une CAP. À l'issue de l'opérationnalisation des projets menés dans le milieu, il y a lieu de penser que cette démarche itérative de projet peut être également intégrée par d'autres DÉ, dans d'autres commissions scolaires.

Par ailleurs, ce savoir professionnel s'avère aussi transférable dans d'autres contextes relatifs à la fonction de DÉ. En effet, quel que soit le projet d'intervention à réaliser, la démarche itérative de projet demeure applicable. À titre d'exemple, une DÉ est régulièrement appelée à analyser son milieu avant d'agir afin de développer une vision claire de la situation pour pouvoir bien cibler la situation visée, notamment au regard de la qualité des services éducatifs et

pédagogiques rendus dans son établissement. En fait, une DÉ qui se questionne sur les pratiques évaluatives de son équipe d'enseignants au deuxième cycle, par exemple, débute par l'analyse de la situation actuelle vécue dans cette équipe, et non seulement sur ses perceptions. Suite à cette analyse, la DÉ peut ensuite déterminer la situation visée, en collaboration avec ces enseignants. Par la suite vient une planification des actions à poser qui vise l'atteinte de la situation visée.

Un deuxième savoir professionnel qui émerge chez les DÉ dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel : adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent. Ce savoir professionnel est transférable dans différents contextes relatifs à la fonction d'une DÉ puisque cette dernière est appelée, tout au long de sa carrière, à développer un agir compétent. D'ailleurs, le développement d'un agir compétent chez la DÉ ne se limite point au contexte de mise en place de CAP. Par exemple, il pourrait s'agir de l'élaboration du projet éducatif ou du plan d'action. Il pourrait également s'agir de l'animation d'une assemblée générale ou d'un entretien avec un enseignant dans lequel il est question d'un ajustement de pratiques éducatives ou pédagogiques. Dans ces différentes situations, la DÉ, en adoptant une posture réflexive, prend alors conscience des actions plus implicites de sa pratique, ainsi que des schèmes qui expliquent les valeurs qui sous-tendent ses actions (Schön, 1994; Argyris et Schön, 2002; LeBoterf, 2015). De cette façon, la DÉ agit de façon plus réfléchie et se retrouve donc moins en réaction face à la situation vécue. Pour toutes ces raisons, il y a lieu de croire que ces deux savoirs professionnels sont transférables de façon plus élargie au sein de la communauté éducative chez les DÉ.

Quand est-il du transfert des savoirs professionnels, développés à titre de personne accompagnatrice? Rappelons encore une fois que la famille de situations étant « accompagner les DÉ à adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel » a été documentée alors que deux savoirs professionnels s'en sont dégagés : 1) Adopter une posture d'accompagnatrice et 2) Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel.

Prenons d'abord « adopter une posture d'accompagnatrice ». Puisque les actions clés relatives à ce savoir professionnel peuvent être reproduites dans d'autres contextes d'accompagnement, il y a lieu de croire qu'il s'agit d'un transfert rapproché. Rappelons ces actions clés: 1) Adopter une attitude de bienveillance et faire preuve de sollicitude, 2) Instaurer un sentiment de confiance, 3) Créer une alliance de travail, 4) Maintenir une disponibilité cognitive et affective, 5) Adopter une posture réflexive au regard de ma posture d'accompagnatrice : prendre conscience des schèmes qui teintent mes actions et réfléchir sur ma propre façon de réfléchir, 6) Autoévaluer et coévaluer ma posture à partir des résultats obtenus par les questionnaires et les notes de mon journal de bord.

À titre d'exemple et depuis peu, j'accompagne une DÉ qui est arrivée cette année à la commission scolaire dans laquelle j'ai mis en place le dispositif d'accompagnement individuel. Il s'agit d'une DÉ d'expérience qui provient d'une autre organisation. Le Service des ressources humaines de la CS a fait appel à mes services afin d'accompagner cette DÉ. Cette personne compte plusieurs années d'expérience dans la fonction, mais elle change d'organisation et

d'ordre d'enseignement, occupant un poste de DÉ à l'éducation des adultes et maintenant, un poste au primaire. Considérant ce nouveau contexte pour cette DÉ, elle a demandé un accompagnement dès le début de l'année scolaire. C'est donc dans ce contexte que j'expérimente le dispositif d'accompagnement individuel. Le contexte de cet accompagnement ne se limite pas à la mise en place d'une CAP, mais touche davantage différentes situations pour lesquelles cette DÉ souhaite adopter une posture réflexive et développer un agir compétent. Ainsi, malgré le fait que le contexte soit différent, les actions clés que je pose, dans ma posture d'accompagnatrice, demeurent les mêmes que dans le cadre du projet mené auprès des DÉ quant à la mise en œuvre de CAP. Mes savoirs professionnels sont donc mis à contribution par ma capacité à les transférer dans un autre contexte que la mise en place d'une CAP. Par exemple, je décontextualise d'abord mon dispositif d'accompagnement, expérimenté auprès de DÉ qui sont spécifiquement appelées à mettre en place une CAP dans leur milieu en y dégagant les invariants inhérents à mes savoirs professionnels : adopter une posture d'accompagnatrice et établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel. Ensuite, je recontextualise ces invariants dans le nouveau contexte d'accompagnement auprès de cette DÉ en insertion dans une nouvelle commission scolaire et un nouvel ordre d'enseignement. De plus, je suis également accompagnatrice pour le CTREQ, dans le cadre de ce présent projet CAR. Je vis donc un nouveau contexte où je peux mettre à profit (transfert rapproché) ou adapter mes savoirs professionnels (transfert éloigné).

Pour ces raisons, je peux affirmer que les savoirs professionnels développés dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel, tant chez les DÉ que chez la personne

accompagnatrice, viennent soutenir la professionnalisation des DÉ. Il s'agit justement d'un processus qui demande un engagement de la part des DÉ et qui leur permet d'analyser leur agir compétent en adoptant une posture réflexive. Ce processus permet aussi au DÉ d'expérimenter des nouvelles façons de travailler à savoir, intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention. À titre d'accompagnatrice et par la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement individuel pour soutenir les DE dans leur développement professionnel, je suis en mesure d'analyser mon agir compétent dans un contexte d'accompagnement.

Certaines conditions optimales permettent aux savoirs professionnels de soutenir la professionnalisation de la communauté professionnelle. Parmi ces dernières, rappelons l'importance accordée par la DG au développement professionnel des DÉ, le temps à investir pour les DÉ, leur engagement dans une démarche accompagnée pour analyser leur agir. Rappelons également l'importance pour l'accompagnatrice d'encourager les DÉ à garder des traces de leur pratique, dans un outil, afin de les soutenir dans la verbalisation et l'explicitation des actions posées. Ajoutons à ces conditions, l'importance du respect des principes de bienveillance, de sollicitude, de confidentialité et de non-jugement.

Considérant ce qui est énoncé précédemment, il y a lieu de croire que tous les savoirs professionnels, qui se sont déclinés à partir des deux familles de situations, sont transférables de manière rapprochée ou éloignée. Il est d'ailleurs démontré en quoi ces savoirs professionnels viennent soutenir le développement de la professionnalisation chez les DÉ, et plus particulièrement lorsque les conditions optimales (importance du développement professionnel

accordée par la DG, le temps que les DÉ investissent dans leur développement professionnel ainsi que la posture adoptée par l'accompagnatrice) sont privilégiées.

QUATRIÈME CHAPITRE. UN REGARD RÉFLEXIF SUR MES SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans le présent chapitre, je pose un regard réflexif sur les savoirs professionnels que j'ai développé à titre de doctorante, d'abord au regard du contexte et des préoccupations de l'organisation. Ensuite, mes savoirs professionnels sont présentés au regard de mon agir et de ma posture éthique et, finalement, au regard de ma transformation professionnelle identitaire.

1. AU REGARD DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL

Tout au long de ma carrière comme gestionnaire, j'ai ressenti une responsabilité importante envers la prise en charge de mon propre développement professionnel continu. Des lectures, des conférences, des groupes d'échanges et de partage avec des collègues ainsi que travailler en collaboration avec des conseillères pédagogiques sont les moyens auxquels j'ai eu recours afin d'assurer un agir compétent pour mieux répondre aux exigences liées à la gestion des activités éducatives et pédagogiques de mon établissement. C'est d'ailleurs ce sentiment de responsabilité au regard de mon développement professionnel qui m'a mené à un parcours d'étude universitaire de troisième cycle, soit le doctorat professionnel en éducation.

L'objectif principal du doctorat professionnel en éducation est le développement de savoirs professionnels au sein d'une communauté éducative. Les savoirs professionnels ont pour but de traiter une situation professionnelle problématisée et ont le potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables. Les savoirs professionnels qui émergent des projets, menés dans le cadre du doctorat professionnel, viennent soutenir la professionnalisation des membres d'une communauté éducative, soit dans le cadre de cet essai, les directions d'établissement et moi-même, à titre d'accompagnatrice.

Les interventions menées au sein d'une commission scolaire, dans le cadre de la présente démarche doctorale, s'inscrivent dans un contexte de développement de mon agir compétent relatif à la gestion des activités éducatives et pédagogiques. La direction générale de la commission scolaire dans laquelle se sont réalisés les projets, exigeait à l'époque que les directions d'établissement formalisent une démarche de supervision pédagogique dans leur milieu. C'est à ce moment précis que j'ai recherché la collaboration d'une conseillère pédagogique pour m'accompagner dans la mise en place d'une démarche formelle de supervision pédagogique au sein de mon équipe-école. Cette collaboration a contribué à l'analyse de mes pratiques en y adoptant une posture réflexive.

Le développement professionnel des directions d'établissement est devenu une priorité pour la direction générale (DG) de la Commission scolaire. Différents dispositifs d'accompagnement collectif, notamment un axé sur la supervision pédagogique, ainsi que des communautés de pratique sont mis en œuvre.

En 2017, la direction générale de la commission scolaire présente un nouveau plan d'action pour soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques. Par ailleurs, une importance est accordée à l'accompagnement des directions d'établissement pour le développement d'une pratique réflexive dans un contexte de culture collaborative. Dès lors, est attendu des directions d'établissement, la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) dans leur milieu respectif. Afin de soutenir les directions d'établissement dans ce nouveau défi, la direction générale introduit un nouveau dispositif d'accompagnement collectif : les communautés de pratiques (CoP).

C'est à ce moment que mon sentiment de responsabilité à l'égard de mon propre développement professionnel s'est élargie envers le développement professionnel de la communauté éducative, soit les directions d'établissement. Le contexte était alors propice pour m'impliquer dans un projet d'accompagnement pour soutenir les DÉ dans le développement de leur agir compétent pour une meilleure gestion des activités éducatives et pédagogiques dans leur établissements respectifs. À travers mon parcours doctoral, j'ai acquis des cadres conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche en éducation que j'ai pu mobiliser, dans ce contexte professionnel, lors de la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de deux projets d'intervention auprès de directions d'établissement. Par ailleurs, mon parcours doctoral a également contribué au fait que je développe une plus grande indépendance intellectuelle en portant un regard plus critique sur les cadres conceptuels, théoriques et méthodologiques qui demeurent en lien avec les développements relatifs à mon domaine de pratique.

Par conséquent, dans le cadre de la réalisation du projet 2, j'ai proposé à la DG un dispositif d'accompagnement individuel, entre les rencontres collectives (CoP), pour soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur posture réflexive. En proposant ce dispositif d'accompagnement individuel, je voulais palier à certaines limites de la structure du dispositif d'accompagnement collectif (CoP) notamment, le temps investi à la transmission de contenu au détriment de la pratique réflexive ainsi qu'à l'absence d'outils pour garder des traces sur les actions posées, menant à l'émergence d'une posture réflexive. C'est ainsi que j'ai développé mes savoirs professionnels au sein de mon organisation à titre de doctorante.

2. AU REGARD DE MON AGIR ET DE MA POSTURE ÉTHIQUE

D'abord, au niveau de mon agir, une des conditions que je reconnais comme ayant contribué à l'émergence de mes savoirs professionnels, est l'utilisation rigoureuse d'outils de collecte de données. En effet, la tenue d'un journal de bord (annexe A), a servi à garder des traces de mes actions, de mes observations et de mes réflexions tout au long des rencontres individuelles. Je me suis disciplinée à compléter mon journal de bord le plus rapidement possible après chaque rencontre afin de colliger le plus de traces possibles, et ce, le plus fidèlement possible, au regard de mon agir en cours d'accompagnement ainsi que mes observations relatives à la personne accompagnée (son attitude, ses comportements, ses propos). Le journal de bord m'a aussi permis de documenter l'évolution de ma posture d'accompagnatrice et de me réguler, d'une rencontre à l'autre, pour ajuster ma pratique.

Pour documenter l'évolution de ma posture, un autre outil s'est avéré très utile. Il s'agit de la grille d'appréciation que je demandais à la DÉ de compléter à la fin de chaque rencontre. La DÉ complétait une première grille d'appréciation (annexe B) à la suite de notre rencontre préparatoire qui portait davantage sur la présentation de l'attestation éthique, du récit de pratique et des modalités relatives à l'accompagnement. Par la suite, une deuxième grille d'appréciation (annexe C) était complétée par la DÉ, et ce, à la fin de chaque rencontre subséquente. Le croisement des traces inscrites dans mon journal de bord avec celles inscrites dans les grilles d'appréciation ont contribué à l'évolution de ma posture d'accompagnatrice. En effet, ces traces me permettaient, après chaque rencontre, de comparer mes observations et mes perceptions quant à mon agir avec celles de la DÉ accompagnée. Le fait de comparer ces traces a aussi contribué au développement d'une posture réflexive pour analyser et réguler ma pratique, et ce, afin de prendre conscience de mes valeurs et croyances personnelles qui venaient teinter ma posture d'accompagnatrice.

Voici un exemple qui explique ce fait : suite à une rencontre j'ai noté, dans le journal de bord, que j'avais démontré une écoute active et une ouverture à recevoir les préoccupations et le questionnement de la DÉ accompagnée. Par contre, la DÉ accompagnée avait pourtant noté dans la grille d'appréciation qu'elle était plutôt d'accord avec l'énoncé portant sur la qualité de mon écoute et de ma disponibilité. Ces données m'ont alors permis de me questionner et de réfléchir sur le fait que je croyais que rien n'avait paru, alors que la DÉ avait ressenti un manque d'écoute. J'ai alors décidé de revenir sur ce point lors de la rencontre suivante pour bien comprendre ce

qu'elle avait perçu et ressenti. Ceci m'a permis de réguler ma pratique en prenant conscience que la DÉ accompagnée ressentira le manque de disponibilité et d'écoute de ma part si je suis préoccupée par une autre situation, comme c'était le cas lors de cette rencontre. Ce sentiment peut alors mener à une perte de la confiance que la DÉ a envers moi et ainsi mettre en péril la suite de la démarche d'accompagnement. J'ai alors pris la décision de déplacer une rencontre si une telle situation se reproduisait. Selon mes croyances, il s'avère préférable de ne pas annuler une rencontre afin de ne pas décevoir la DÉ accompagnée et ainsi peut-être perdre son intérêt et sa motivation à poursuivre la démarche d'accompagnement. Je sais maintenant qu'il demeure préférable de reporter une rencontre afin de maintenir ma posture d'accompagnatrice avec rigueur et authenticité. C'est alors que j'ai commencé à réfléchir non seulement sur mes actions et mes attitudes, mais aussi sur la raison qui pouvait m'amener à réfléchir d'une façon, plutôt qu'une autre, lorsque je consignais mes notes personnelles.

Malgré le fait qu'il demeure impossible de contrer totalement l'effet de la désirabilité sociale, étant donné que ces DÉ étaient alors mes collègues de travail, je retiens que l'honnêteté et l'authenticité avec laquelle ces DÉ ont répondu a largement contribué au développement de mes savoirs professionnels. Ces deux outils portaient à la fois sur ma posture, mes forces et mes faiblesses à titre d'accompagnatrice, ainsi que sur les gains d'avoir participé à un tel dispositif pour leur développement professionnel.

Ensuite, au niveau de ma posture éthique, j'accorde une importance à la façon dont j'accueille DÉ au début de chaque rencontre individuelle. Pour moi, il demeure incontournable

d'accueillir la DÉ de façon bienveillante en faisant preuve de sollicitude. De plus, un rappel des règles éthiques et de confidentialité des échanges s'avère aussi important. Par exemple, au début de chaque rencontre, je rappelle à la DÉ que sa participation au dispositif d'accompagnement demeure confidentielle tout en vérifiant si elle accepte de se faire questionner à partir de son récit de pratique.

La grille de régulation, qui se retrouve au verso du journal de bord (annexe A), est l'outil qui m'a aidé à maintenir cette posture éthique, du moins pour les premières rencontres individuelles. En effet, cette grille est une sorte d'aide-mémoire pour m'assurer de ne rien oublier pour chacune des étapes de la démarche d'accompagnement. Par exemple, étant une personne plutôt axée sur la tâche, j'ai réalisé qu'au début, j'escamotais la phase d'accueil pour aller directement au but de l'entretien. C'est cette prise de conscience qui a fait en sorte que j'accorde maintenant une plus grande importance à la relation humaine qui se développe au cours de l'accompagnement. Le fait d'avoir cette grille sous les yeux a contribué à ne plus oublier d'étapes et son utilisation s'est poursuivie lorsque je complétais mon journal de bord, tout en documentant l'évolution de ma posture d'accompagnatrice. Après quelques rencontres, cette grille n'était plus nécessaire à titre d'aide-mémoire avec les DÉ, mais je continuais à y faire référence.

Par ailleurs, je réalise que l'adoption d'une posture d'accompagnatrice me fait prendre conscience que chaque situation est singulière. Par conséquent, le fait de considérer chaque situation comme singulière a pour effet d'obliger une prise de recul et de sortir du paradigme

d'expert. Cette prise de conscience m'aide à délaissier progressivement une posture d'expertise, forcément adoptée par toutes les DÉ de par la nature de cette fonction.

Dans cette nouvelle posture d'accompagnatrice, je me concentre davantage sur la mise en place de conditions (physiques et humaines, questionnement) permettant aux DÉ d'adopter une posture réflexive tout en évitant de me substituer à elles en leur disant quoi et comment faire dans une situation donnée. Lorsque nous entrons dans une fonction de DÉ, nous développons l'habitude de résoudre les problématiques, de donner les solutions, les réponses aux questions posées par les membres de notre équipe-école. Le passage de cette posture de gestionnaire à une posture d'accompagnatrice, a certes eu une influence sur la façon dont j'ai vécu mon parcours doctoral en accompagnant des DÉ, dans le cadre des deux projets, ainsi que sur la transformation de mon identité professionnelle.

3. AU REGARD DE MA TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE IDENTITAIRE

Ce changement de posture s'est fait progressivement au cours de ma démarche doctorale et s'est réalisé en trois temps : 1) Une posture de gestionnaire, 2) Une posture de gestionnaire-accompagnatrice, 3) Une posture d'accompagnatrice.

En effet, dans un premier temps, et ce, au début de mon parcours doctoral, j'étais dans une posture de gestionnaire puisque j'occupais une poste de direction d'établissement depuis vingt

ans. Mon intérêt à accompagner d'autres DÉ était bien présent déjà à cette époque, mais mon agir, mes actions s'inscrivaient dans une posture d'expert. Le fait de dire à l'autre quoi et comment faire, au lieu de questionner et de faciliter les conditions pour amener l'autre à trouver ses propres solutions, s'inscrivait donc dans cette posture que j'adoptais depuis de nombreuses années et que je qualifierais de déformation professionnelle. D'ailleurs, lorsque je prends du recul au regard de mes premières expériences dans l'accompagnement de jeunes DÉ en insertion professionnelle, je prends conscience que je disais aux DÉ comment faire en me positionnant comme experte.

Dans un deuxième temps, ce qui correspond aux années pendant lesquelles j'ai mené mes projets d'interventions, dans le cadre du doctorat, j'ai adopté une posture que je qualifie de gestionnaire-accompagnatrice. Cette étape en est une de transition puisque je me suis retrouvée entre deux postures. En effet, j'occupais toujours un poste de direction d'établissement tout en accompagnant des DÉ dans leur développement professionnel. C'est en mobilisant de façon éclairée et critique différents cadres conceptuels et théoriques que ma posture d'accompagnatrice s'est développée et formalisée. Bien entendu, la conduite des projets d'intervention en milieu pratique a aussi contribué à l'évolution de ma posture d'accompagnatrice.

Finalement, dans un troisième temps, ma posture d'accompagnatrice s'est formalisée. Le développement de mes savoirs professionnels, à titre d'accompagnatrice que je suis devenue, a d'abord déstabilisé dans mon identité professionnelle. En fait, je ne me reconnaissais plus en tant que gestionnaire. Cette déstabilisation au regard de mon identité professionnelle a perduré

pendant un an où j'ai pris du recul et j'ai réfléchi sur mon intérêt et ma motivation à poursuivre dans mon rôle de direction d'établissement. Mes valeurs et mes croyances qui guidaient mes actions en tant que gestionnaire étaient remises en question puisqu'elles ne correspondaient plus à celles que je prônais à titre d'accompagnatrice. Bien entendu, j'arrivais à transférer certaines de mes nouvelles valeurs et croyances dans mes actions que je posais à titre de gestionnaire, comme par exemple, mettre en pratique l'art du questionnement pour susciter la réflexion chez les membres de mon équipe-école au lieu de donner tout simplement les réponses. Je me plaçais également davantage « à côté de » pour « aller vers » au lieu de dicter quoi faire. C'est à ce moment précis que j'ai pris conscience du manque de cohérence qui s'installait dans ma pratique de direction d'établissement. Ce manque de cohérence a donc créé une déstabilisation cognitive et affective qui a nécessité une prise de recul et qui a finalement mené à une nouvelle identité professionnelle, soit celle d'accompagnatrice. En fait, j'explique ce sentiment d'incohérence par une prise de conscience relative à la complexité de la situation relationnelle dans l'accompagnement. Les deux postures, gestionnaire et accompagnatrice, peuvent à certains moments s'avérer complémentaires et, à d'autres moments, en opposition (Paul, 2016). Mon expérience acquise en tant que gestionnaire s'avère utile dans un contexte d'accompagnement pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les directions d'établissement. Je vise à maintenir cette complémentarité tout en formalisant ma posture d'accompagnatrice.

En juin 2019, j'ai quitté la fonction de direction d'établissement au sein de la commission scolaire pour vivre cette nouvelle identité professionnelle. Je suis présentement accompagnatrice dans le cadre du projet CAR auprès de trois commissions scolaires. J'accompagne également une

DÉ, individuellement, qui a manifesté son intérêt à s'inscrire dans une démarche d'accompagnement pour développer son agir compétent. Dans ces deux contextes différents, je formalise ma nouvelle posture d'accompagnatrice et je poursuis le développement de mes propres savoirs professionnels.

CONCLUSION

Le doctorat professionnel en éducation a comme objectif principal le développement des savoirs professionnels au sein d'une communauté éducative. Les savoirs professionnels, qui sont des savoirs contextualisés et formalisés, possèdent un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables. Par ailleurs, les savoirs professionnels qui émergent des projets, menés dans le cadre du doctorat professionnel, viennent soutenir la professionnalisation des acteurs impliqués.

Dans la conduite des projets d'interventions, j'ai donc contribué à la production de savoirs professionnels au sein d'une communauté éducative que sont, dans le cadre de cet essai, les directions d'établissement ainsi que l'accompagnatrice que je suis devenue (annexe D). Les directions d'établissement ont trouvé le temps de s'inscrire dans une démarche de développement continu tout en adoptant une posture réflexive au regard de leurs pratiques. À titre d'accompagnatrice, j'ai développé un sens éthique et j'ai porté un regard critique sur les développements relatifs à ma pratique. En ce sens, j'ai formalisé ma posture d'accompagnatrice et j'ai appris à orienter cette posture vers les besoins des directions d'établissement accompagnées, et ce, dans une perspective de bienveillance.

À titre de doctorante, je qualifie le parcours de mes études de troisième cycle comme étant une aventure personnelle et professionnelle à la fois rigoureuse, exigeante et intellectuellement stimulante. À travers ce parcours doctoral, j'ai acquis des cadres conceptuels, théoriques et

méthodologiques issus de la recherche en éducation que j'ai pu mobiliser lors de la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de deux projets d'intervention en contexte professionnel. J'ai aussi développé des habiletés nécessaires à la communication des savoirs professionnels qui ont émergé des deux projets d'interventions. Cette communication, qui se retrouve en annexe (Annexe E), sera offerte dans le cadre du colloque des finissantes et finissants ou aux membres de l'organisation dans laquelle se sont vécus les projets d'interventions dès que le contexte le permet. Par ailleurs, j'ai développé un agir compétent qui a mené à une réelle transformation identitaire professionnelle.

En effet, j'ai débuté ce parcours en tant que gestionnaire d'un établissement d'enseignement. Par la suite, dans la conduite des projets d'interventions, j'ai adopté une posture que je qualifie de gestionnaire-accompagnatrice. Cette transition est une étape importante et déterminante dans mon cheminement puisque je me suis retrouvée entre deux postures, soit celle de gestionnaire qui m'habite depuis plusieurs années et cette posture d'accompagnatrice qui se formalise progressivement. La combinaison de ces deux postures amène une complémentarité intéressante.

Le fait de me retrouver dans cette position, entre deux postures, me permet de prendre conscience d'un « espace tout en nuances » (Paul, 2016) existant dans une situation relationnelle telle que l'accompagnement. En fait, la conduite des projets me fait réaliser qu'il ne s'agit pas simplement de choisir entre être expert ou bien facilitateur (Paul, 2016). Tout n'est pas noir ou blanc. Par conséquent, il s'agit plutôt de se placer dans « une perspective d'un *continuum* entre

deux attitudes qui paraissent opposées mais qui, en fait, ouvrent un espace de possibilités, prenant en considération la complexité de la situation relationnelle » (Paul, 2016, p. 95).

Je termine cet essai avec une citation de Paul (2016) qui explique ce continuum entre deux attitudes:

Entre l'*expert* qui se situe en extériorité, domine la situation et transmet des informations, des solutions, des conseils et règle le problème en lieu et place de la personne – et le *pair* qui exprime son avis, propose et ouvre des perspectives du type « je ne suis pas à votre place, mais, moi, voilà ce que je ferais en pareille situation », à partir de l'expérience ou de l'imagination qu'il a de ce qu'il ferait, lui, dans une situation semblable – entre ces deux extrêmes apparaît un espace tout en nuances (un « nuancier », en quelque sorte) au sein duquel la posture se cherche en fonction de la relation, de la problématique, et même du cadre institué du dispositif » (p.95).

Cette nuance significative entre l'*expert* et le *pair*, évoquée par Paul (2016), suscite en moi une nouvelle piste de réflexion qui bonifiera clairement mon cheminement dans la poursuite du développement de mes savoirs professionnels, à titre d'accompagnatrice. Il m'apparaît d'autant plus claire aujourd'hui que je puisse incarner, en tant qu'accompagnatrice, cette dualité entre le *pair* et l'*expert* sans pour autant mélanger les genres. En effet, l'expérience acquise comme gestionnaire de carrière m'apporte un bagage singulier et exceptionnel de connaissances certes,

sans pour autant m'affranchir de la posture d'expert. Il s'agit plutôt de réaliser, qu'à titre d'accompagnatrice, mon cheminement favorise la poursuite du développement de mes savoirs professionnels en étant un *pair* conscient du cadre dans lequel s'inscrit l'accompagnement, de la relation avec la DÉ accompagnée et de la problématique présentée et ce, en toute lucidité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Argyris, C. et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Paris, France : De Boeck.

Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Boutinet, J-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante : avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

CTREQ. (Site web) Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. Repéré à

<http://www.ctreq.qc.ca>

- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Dumoulin, M-J., Guillemette, S. et Garant, C. (2018). *Vers une posture de coopération : regard sur l'évolution de la réflexivité chez deux conseillères pédagogiques dans le cadre d'un accompagnement collectif*. Réseau Éducation Formation. France : Éditions Octares.
- Dutreq, Y., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Éditions Jossey-Bass.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts and Systems*. Thousand Oaks, CA: Éditions Corwin
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou directions d'établissement scolaire*. Berlin, Allemagne : Presses Académiques Francophones.

Guillemette, S., Royal, L. et Monette, K. (2015). *Une collaboration entre directeurs d'établissement et conseillers pédagogiques pour soutenir l'ajustement de pratique du personnel enseignant*. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal->

Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132. Repéré à : <http://www.analysedepratique.org/?p=2452>

Guillemette, S. et Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32-44. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.493>

Lacroix, A., Marchildon, A. et Bégin, L. (2017). *Former l'éthique en organisation : une approche pragmatiste*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Leblanc, J., Dumoulin, M-J., Garant, C. et Larouche, H. (2013). Développer une posture d'accompagnement en conseillanc pédagogique. Quelques indices du changement. Dans C. Landry et C. Garant (dir.). *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Boisbriand, Canada : PUQ.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions.*

Paris, France : Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence*

collective (3^e éd.). Paris, France : Éditions Eyrolles.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris, France :

Éditions Eyrolles.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle : guide à l'intention des*

leaders scolaires. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Legault, M. (2019). *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en*

éducation. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Marzano, R. J., Waters, T., et McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: from*

Research to Results. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum

Development.

- Mbiatong, J. (2013). L'approche réflexive : quels enjeux sur les praticiens? *Éducation Permanente* (Réflexivité et pratique professionnelle – Construire l'expérience), no 196, 139-149.
- Nizet, I. (2019). *DED909 : Séminaire III - Communication des savoirs professionnels*. [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement Moodle <http://www.usherbrooke.ca/moodle>.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Paris, France : De Boeck.
- Paul, M. (2019). *Analyse de pratiques professionnelles et une démarche d'accompagnement*. Formation niveau 1, Formation continue. Québec, Canada. Université de Sherbrooke.
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école, repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Rothman, J. (1996). *Reflexive Dialogue as Transformation*, *Mediation Quarterly* 13 (4) : 345-352. Repéré à : doi: 10.1002/crq.3900130409

Roussel, J-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal, Québec : Éditions Guérin.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.15-49). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

St-Arnaud, Y. (2001). *La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme*, Recherche et Formation, Vol.36, 17-27.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Université de Sherbrooke (2019). Balises de l'activité de synthèse (DED923). Document inédit, Faculté d'éducation, Doctorat professionnel en éducation. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_v2019.pdf

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
Repéré à : <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Collection Psychologies & Psychothérapies, Bielsko-Biala, Pologne : Diamograf.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Québec, Canada. Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

ANNEXE A. JOURNAL DE BORD			
Analyse de ma posture d'accompagnatrice			
Situation actuelle		Situation désirée	
<i>Forces, défis à relever</i>			
Date de la rencontre	L'accompagnement : 3 phases		
Profil de la direction	Amorce (15 min.)	Entretien (45 min.)	Clôture (15-30 min.)
Date de la rencontre : Critères utilisés pour établir le profil : <ul style="list-style-type: none"> Nbre d'années dans la fonction Nbre d'année dans cette école Motivation à vouloir être accompagné(e) : (bienfaits anticipés) Appréhensions face à l'expérimentation des outils Perception de sa compétence à mettre en place une CAP 	L'intention de l'amorce : <ul style="list-style-type: none"> Accueillir l'accompagnée Être à l'écoute de ses préoccupations, de ses sentiments Établir un climat de confiance Confirmer l'intention de la rencontre (centrée sur la pratique réflexive et non sur la compétence à mettre en place une CAP) Lors de la 1^{re} rencontre : Présentation de l'attestation éthique Présentation du canevas du récit de pratique Expliquer l'intention d'utiliser la technique d'entretien d'explicitation, ses avantages, ses limites	L'intention de l'entretien : Lors de la 1^{re} rencontre : <ul style="list-style-type: none"> Explorer les besoins L'accompagnée présente la situation actuelle et la situation visée Planifier les actions selon la tuile choisie Lors des rencontres suivantes : L'accompagnée fait le récit de ses actions posées (à l'aide du canevas de récit de pratique complété) <ul style="list-style-type: none"> L'accompagnatrice questionne l'accompagnée pour soutenir la pratique réflexive (Technique d'entretien d'explicitation) Prise de recul face aux actions posées, pratique réflexive 	L'intention de la clôture : Synthèse de l'entretien et feed-back positif (accompagnatrice) Ce que je retiens... (L'accompagnée) Plan d'action pour la suite Déterminer la prochaine rencontre

ANNEXE B. GRILLE D'APPRÉCIATION

Grille d'appréciation suite à l'accompagnement reçu

Date : _____

Merci de répondre aux questions suivantes. Vos commentaires contribueront à soutenir ma réflexion sur ma posture de gestionnaire accompagnatrice.

La posture, désignant ce qui émane de soi, ce qui est engagé dans la relation à l'autre dans la fulgurance d'un moment et d'une situation, porte une large part non consciente (...) Elle se distingue des compétences en se référant davantage aux qualités, talents, dispositions que le professionnel investit dans sa pratique, telles que l'attention, l'écoute, le respect de la personne accompagnée et le souci de la laisser libre tout en soutenant sa liberté de jugement et de décision. (Paul, 2016, p. 88)

1. L'accompagnatrice a spécifié les conditions liées à l'accompagnement offert et les objectifs de son projet doctoral.
- 1.1 Elle a présenté l'attestation éthique en accordant une attention particulière à la confidentialité des propos tenus lors des rencontres.
2. L'accompagnatrice a expliqué les différentes composantes du récit de pratique en répondant aux questions posées.
3. Suite à cette rencontre, un lien de confiance s'établit avec l'accompagnatrice.
4. Avez-vous déjà utilisé un outil qui ressemble à celui présenté (récit de pratique) ? Si oui, dans quel contexte?
5. À ce stade-ci de l'accompagnement, comment qualifier votre niveau d'aisance à colliger par écrit vos réflexions (très à l'aise, peu à l'aise ou pas du tout à l'aise)?
6. Pouvez-vous anticiper des avantages ou des limites à utiliser un tel outil (récit de pratique)?

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord

ANNEXE C. GRILLE D'APPRÉCIATION

Merci de répondre aux questions suivantes. Vos commentaires contribueront à soutenir ma réflexion sur ma posture de gestionnaire accompagnatrice.

Accompagner, c'est enfin cheminer à côté de cette personne, « être avec et aller vers » en respectant son rythme dans une perspective de bienveillance (Paul, 2016 ; Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier et Stahl, 2001, dans Guillemette, 2011).

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
7. L'accompagnatrice a fait preuve de bienveillance, c'est-à-dire qu'elle est à l'écoute des besoins et s'abstient de tout jugement.				
8. L'accompagnatrice a fait preuve de respect envers les idées et les opinions exprimées, et ce, même si en désaccord.				
9. L'accompagnatrice a fait preuve de sollicitude en accordant une attention soutenue et engagée envers la personne accompagnée.				
10. L'accompagnatrice maintient un lien de coopération dans un rapport à l'autre non hiérarchisé vers l'atteinte d'un but commun.				
11. L'accompagnatrice a respecté le rythme de l'accompagnée.				
12. La technique d'entretien d'explicitation, utilisée par l'accompagnatrice, m'aide à établir la succession des actions posées de façon à mieux les décrire.				
13. Autres commentaires				

ANNEXE D. COMMUNICATION PROFESSIONNELLE

La communication professionnelle présentée, dans cette annexe, est spécifiquement destinée aux directions d'établissement ainsi qu'aux membres de la direction générale des différents centres de services scolaire (nouvelle appellation des commissions scolaires). L'objectif principal de cette présentation demeure la diffusion des savoirs professionnels qui ont émergé des deux projets, complémentaires entre eux, et menés dans le cadre du doctorat professionnel au sein de la communauté éducative : les directions d'établissement (DÉ) et moi-même à titre d'accompagnatrice. Pour communiquer et diffuser les savoirs professionnels, j'ai retenu le diaporama (powerpoint) car c'est un dispositif que je qualifie de précis, concis et clair.

Les deux projets sont complémentaires et viennent répondre à la problématique générale du doctorat qui porte sur l'accompagnement des directions d'établissement dans leur développement professionnel. Plus spécifiquement, il était question de soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent soit en analysant leurs pratiques et en adoptant une posture réflexive. Le fil conducteur des deux projets réside dans une préoccupation de répondre à un besoin réel de l'organisation, soit soutenir les DÉ dans la mise en place d'équipes collaboratives dans leur milieu. Pour ce faire, les directions d'établissement sont appelées à s'engager dans une démarche personnelle pour analyser leurs pratiques tout en adoptant une posture réflexive.

La conduite des projets a mené à l'émergence de savoirs professionnels tant chez les directions d'établissement que chez moi-même, à titre d'accompagnatrice. D'abord, les DÉ, à partir d'une famille de situations (opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement), ont développés deux savoirs professionnels : 1) Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention et 2) Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent. Par ailleurs, à titre d'accompagnatrice et à partir d'une famille de situations (accompagner les DÉ à adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel), j'ai développé deux savoirs professionnels : 1) Adopter une posture d'accompagnatrice et 2) Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel. J'ai pu alors documenter la transformation de ma posture de gestionnaire que j'étais, à une posture d'accompagnatrice que je suis devenue.

Par conséquent, il y a lieu de croire que tous les savoirs professionnels, qui se sont déclinés à partir des deux familles de situations, sont transférables de manière rapprochée ou éloignée. J'ajouterais que les perspectives de transférabilité de ces savoirs professionnels au sein de la communauté éducative peuvent augmenter lorsque les conditions optimales (importance du développement professionnel accordée par la DG, le temps que les DÉ investissent dans leur développement professionnel ainsi que la posture adoptée par l'accompagnatrice) sont privilégiées.

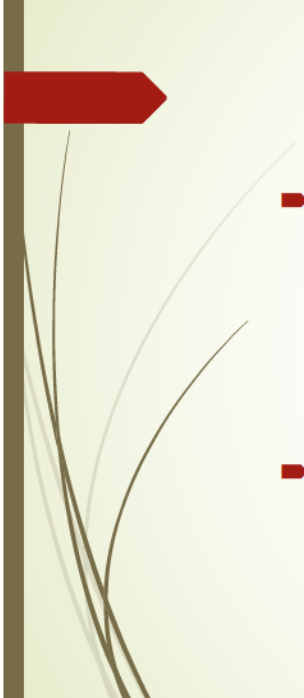
Soutenir les directions d'établissement dans le développement de leur agir compétent.

Communication professionnelle présentée dans le cadre de l'activité synthèse
Lyne Gravel, août 2020



Cette communication professionnelle est spécifiquement destinée aux directions d'établissement ainsi qu'aux membres de la direction générale des différents centres de services scolaires (nouvelle appellation des commissions scolaires).

L'objectif principal de cette communication demeure la diffusion des savoirs professionnels qui ont émergé des deux projets d'intervention, menés dans le cadre du doctorat professionnel, au sein de la communauté éducative : les directions d'établissement (DÉ) et moi-même à titre d'accompagnatrice.

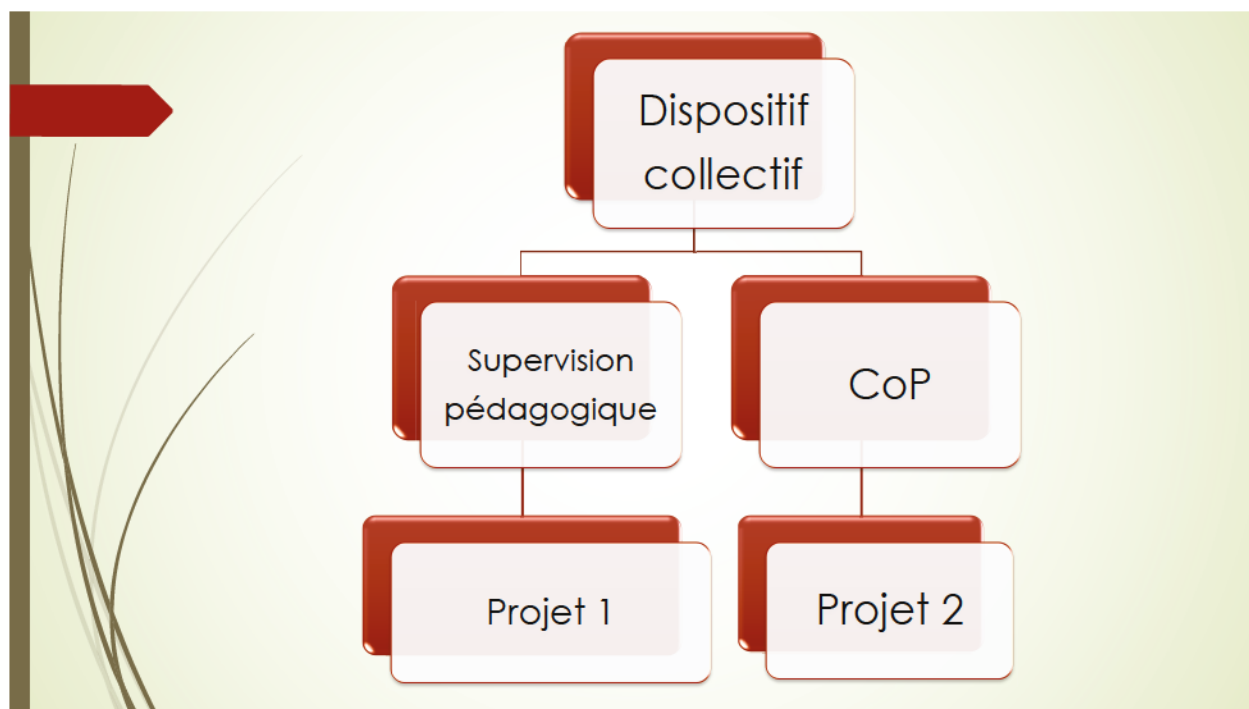


Contenu de la présentation

- Mise en contexte et complémentarité des projets:
 - ✓Projet 1
 - ✓Projet 2

- Développement des savoirs professionnels:
 - ✓Directions d'établissement
 - ✓Accompagnatrice

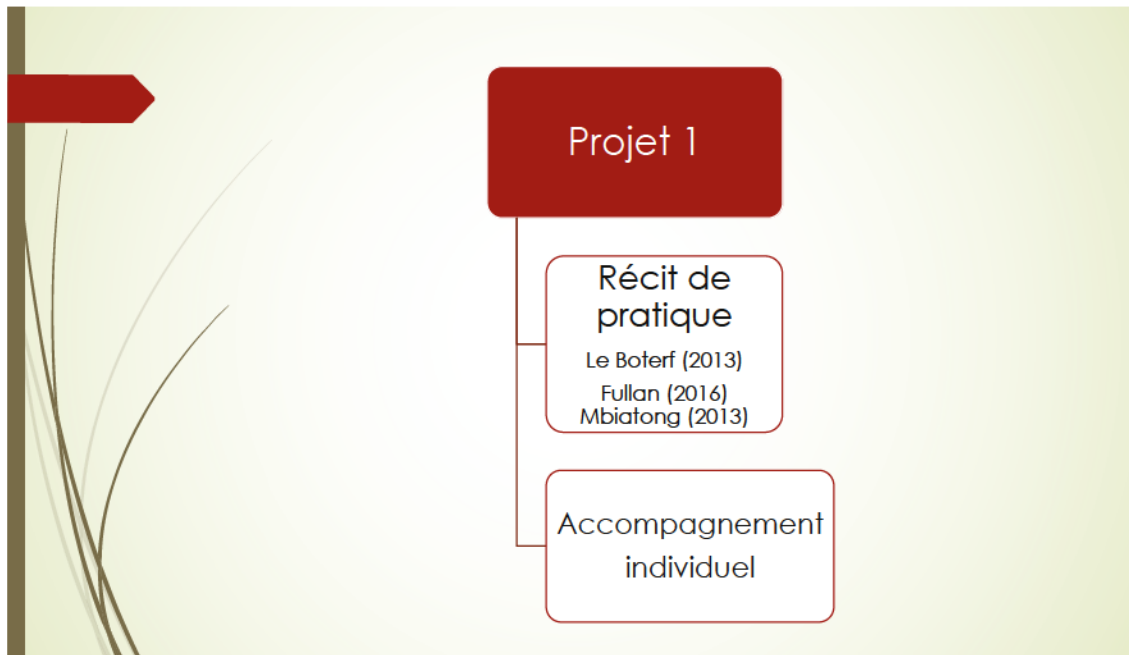
Dans cette communication professionnelle, je présente d'abord la mise en contexte des deux projets d'intervention, menés dans le cadre du doctorat professionnel, en faisant ressortir leur complémentarité. Ensuite, je présente les savoirs professionnels qui ont émergé, particulièrement dans cadre de la réalisation du projet 2, tant pour les DÉ que pour moi-même en tant qu'accompagnatrice.



Chaque projet a commencé par un dispositif d'accompagnement collectif mis en place par la DG:

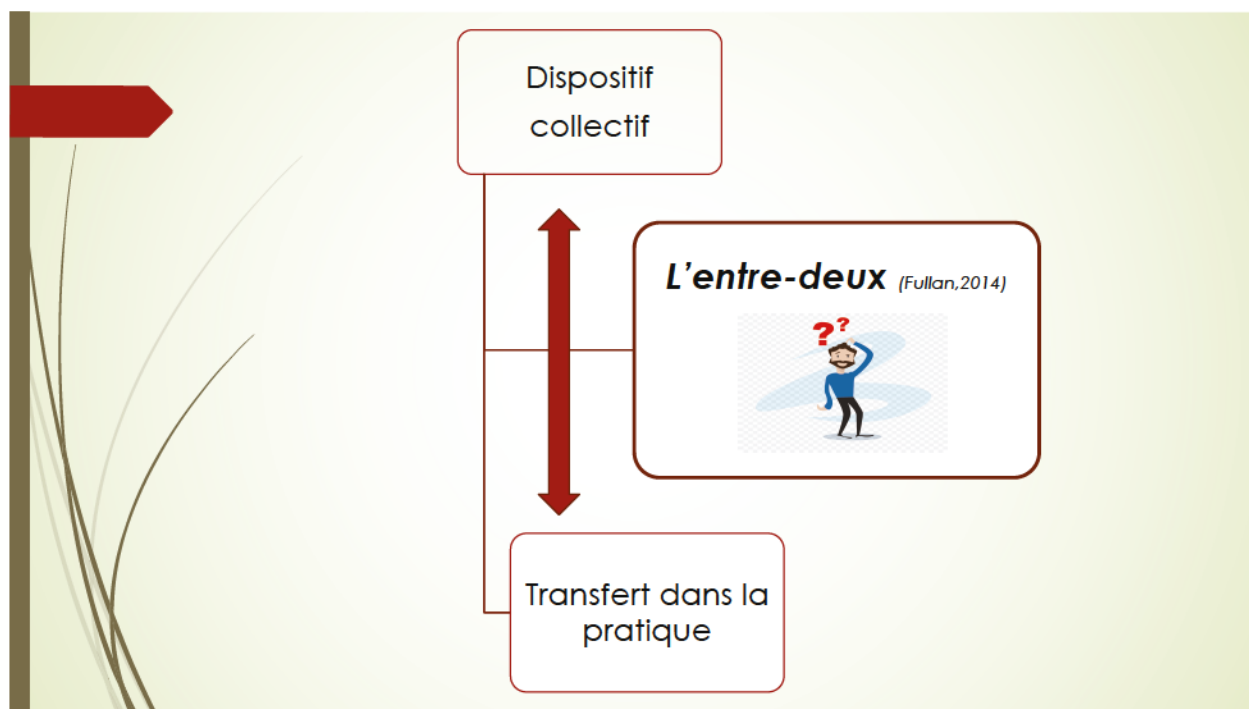
1^{er} dispositif : Développer et formaliser une démarche systémique de supervision pédagogique (expérimentée dans les milieux).

2^e dispositif : CoP (accompagnement CTREQ) : Développer un agir compétent pour la mise en place de CAP dans les milieux.

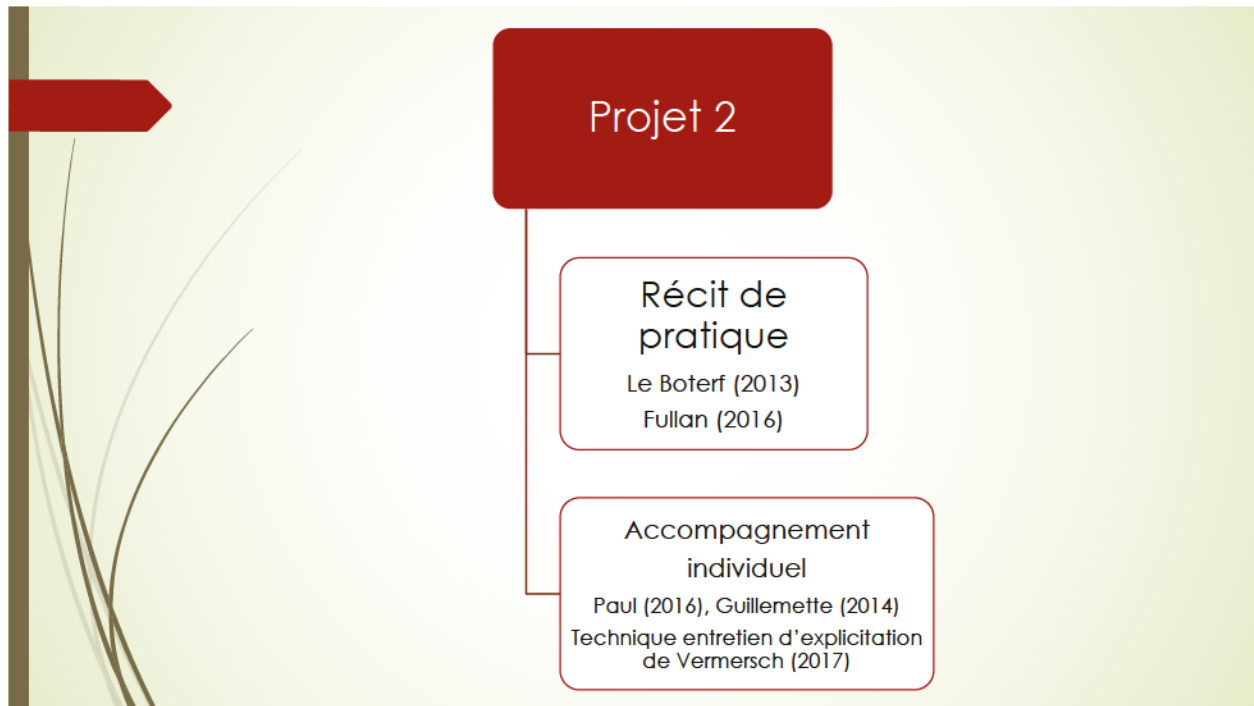


Dans le cadre du projet 1, j'ai posé un regard diagnostique sur le dispositif d'accompagnement collectif dans lequel le récit de pratique est expérimenté comme outil pour garder des traces écrites. Cet outil permet une mise à distance pour être face à l'action (Le Boterf, 2013). Fullan (2016) évoque « Talk the walk », c'est-à-dire que raconter ses pratiques permet de donner du sens et clarifier les intentions. De son côté, Mbiatong (2013) précise que la mise en mot de la pratique et la conceptualisation d'un agir peut être difficile pour certaines personnes.


Les résultats du projet 1 démontrent que le récit de pratique s'avère un outil pertinent pour développer l'habitude de garder des traces, pour la mise en mot de sa pratique et soutenir la réflexion. Cependant, les DÉ évoquent un sentiment d'isolement et lourdeur de la tâche. L'accompagnement individuel devient alors une plus-value pour les DÉ et vient palier aux difficultés rencontrées.



Fullan (2014) affirme que nous pouvons mettre en place le meilleur dispositif d'accompagnement collectif, mais si rien ne se passe dans l'entre-deux, il manque alors quelque chose pour assurer le lien entre la théorie et la pratique. En décrivant en quoi ce dispositif d'accompagnement collectif soutient les DÉ dans la gestion des activités éducatives et pédagogiques, j'ai constaté que le récit de pratique s'avère un outil pertinent lorsque les DÉ bénéficient d'un accompagnement individuel entre les rencontres collectives. C'est ce constat, au regard de l'utilisation du récit de pratique, qui a servi de base pour mener le deuxième projet d'intervention (projet 2).




Dans le cadre du projet 2, je reprends le récit de pratique en accompagnant les DÉ individuellement. La technique d'entretien d'explicitation de Vermersch (2017) est une plus-value au récit de pratique. De plus, l'accompagnement individuel a permis de documenter l'évolution de ma posture d'accompagnatrice (passage d'une posture de gestionnaire à une posture d'accompagnatrice).




Savoirs professionnels Directions d'établissement	
1^{re} famille de situations Opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement	
Savoir professionnel	Actions clés
Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> - Opérationnaliser les différentes étapes d'une démarche itérative: - Démontrer un plan d'action en cohérence avec les nouveaux savoirs acquis dans la CoP

Ce tableau présente un savoir professionnel développé par les DÉ ainsi que quelques exemples d'actions clés.



Savoirs professionnels Directions d'établissement	
1^{re} famille de situations Opérationnalisation d'une démarche structurée pour mener un changement	
Savoir professionnel	Actions clés
Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent.	<ul style="list-style-type: none"> - Créer une alliance de travail - Accepter de se faire questionner sans se sentir jugé - Expliciter les actions posées - Analyser son agir compétent à partir des traces inscrites dans le récit et à l'aide d'une technique d'explicitation

Ce tableau présente un autre savoir professionnel développé par les DÉ ainsi que quelques exemples d'actions clés.



Savoirs professionnels Accompagnatrice	
2^e famille de situations Accompagner les DÉ à adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel	
Savoir professionnel	Actions clés
Adopter une posture d'accompagnatrice	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude de bienveillance - Instaurer un sentiment de confiance - Créer une alliance de travail - Planifier mes actions en fonction des besoins - Rendre disponible des ressources, références pertinentes

Ce tableau présente un savoir professionnel que j'ai développé, à titre d'accompagnatrice dans le cadre du projet 2, ainsi que quelques exemples des actions clés.

Savoirs professionnels Accompagnatrice	
2^e famille de situations Accompagner les DÉ à adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel	
Savoir professionnels	Actions clés
Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel	<p>Accueillir la DÉ accompagnée et rappeler les règles éthiques de l'entretien ainsi que la confidentialité des propos.</p> <p>Questionner par la technique d'explicitation de Vermersch (2017), c'est-à-dire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initialiser l'échange : proposer le questionnement et encourager la prise de risque - Focaliser l'échange: déterminer la situation qui fera l'objet de l'entretien - Éclaircir l'échange: établir la succession des actions de façon à obtenir une description - Relancer à partir de la formulation pour guider l'évocation

Ce tableau présente un autre savoir professionnel que j'ai développé, à titre d'accompagnatrice dans le cadre du projet 2, ainsi que quelques exemples des actions clés.

Déclinaison des familles de situations, des savoirs professionnels et des conditions optimales

	Familles de situations	Savoirs professionnels	Conditions optimales
Directions D'établissement	Opérationnaliser une démarche structurée pour mener un changement.	<ul style="list-style-type: none"> Intégrer et objectiver une démarche itérative de projet d'intervention. Adopter une posture réflexive pour analyser son agir compétent. 	Trouver le temps pour s'engager dans une démarche accompagnée pour analyser leurs pratiques.
Accompagnatrice	Accompagner les DÉ pour adopter une posture réflexive dans leur développement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> Adopter une posture d'accompagnatrice. Établir et maintenir un dialogue réflexif avec la DÉ à partir d'une démarche d'accompagnement individuel. 	<ul style="list-style-type: none"> Assurer un accompagnement pour encourager les DÉ à garder des traces de leur pratique dans un outil prévu et soutenir les DÉ dans la verbalisation et l'explicitation des actions posées. Respecter les principes de bienveillance, de sollicitude, de confidentialité, de non-jugement.

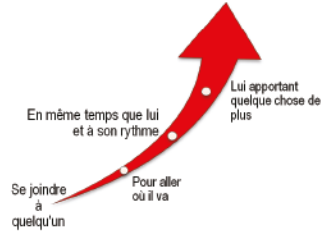
Voici un tableau récapitulatif des familles de situations, des savoirs professionnels ainsi que des conditions optimales qui favorisent l'émergence.



Dans le cadre de la réalisation du projet 2, j'ai pu documenter la transformation de mon identité professionnelle. En effet, je constate le passage de la gestionnaire que j'étais, à l'accompagnatrice que je suis devenue !

...à l'accompagnatrice que je suis devenue.

ACCOMPAGNER



Bibliographie

Fullan, M. (2014). *The Principal.: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Éditions Jossey-Bass.

Fullan, M. et Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Éditions Corwin.

Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire. Ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directeurs d'établissement scolaire*. Berlin, Allemagne : Presses Académiques Francophones.

Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective*. Paris, France : Eyrolles.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Mbiatong, J. (2013). L'approche réflexive : quels enjeux sur les praticiens ? *Éducation Permanente*, no 196, 2013-3.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théoriques*. Paris, France : De Boeck.

Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. Collection Psychologies & Psychothérapies, Bielsko-Biala, Pologne : Diamograf.

ANNEXE E. FORMULAIRE D'AUTORISATION DE DIFFUSION



Doctorat professionnel en éducation

Autorisation de diffusion par l'établissement hôte
DED923 – *Activité de synthèse*

Ce formulaire¹ doit être complété, signé et envoyé par l'étudiante ou l'étudiant
à doctorat.professionnel.education@USherbrooke.ca
avec le courriel de dépôt initial.

À titre de représentant de l'établissement hôte ² , je	FRANCE BLOUIN
<i>Nom de la personne représentante</i>	
autorise la diffusion	
de l'essai doctoral <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	Un dispositif d'accompagnement individuel pour soutenir les directions d'établissement dans le développement d'un agir compétent en adoptant une posture réflexive.
<i>Titre de l'essai doctoral</i>	
et de la communication professionnelle <input checked="" type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	Donner de l'AIR aux directions d'établissement pour soutenir le développement de leur agir compétent.
<i>Titre de la communication professionnelle</i>	
de la doctorante ou du doctorant	Lyne Gravel
<i>Nom de la doctorante ou du doctorant</i>	

Informations sur l'établissement hôte

Nom de l'établissement	Commission Scolaire Marie-Victorin
Adresse	13 rue St-Laurent, Longueuil
Nom de la personne représentante	
Titre	Directrice générale adjointe
Courriel	france_blouin@csmv.qc.ca
Téléphone	514-831-6760

Signature de la personne représentante de l'établissement hôte

¹ S'il y a plus d'un établissement hôte : un formulaire par établissement.

² Établissement hôte : lieu ou organisation dans lequel la doctorante ou le doctorant a mené ses deux projets.